



**Margarida Teixeira
Serra Ferreira**

**Educação dos 0 aos 6/7 anos em Portugal
e na Suécia: estudo comparado**



**Margarida Teixeira
Serra Ferreira**

**Educação dos 0 aos 6/7 anos em Portugal
e na Suécia: estudo comparado**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Meireles Coelho, professor associado da Universidade de Aveiro

À minha família, em especial ao meu marido e aos meus pais.

Ao André, o meu príncipezinho...

o júri

Presidente

Doutor António Augusto Neto Mendes

professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Doutor Ramiro Fernando Lopes Marques

professor coordenador principal com agregação da ESE de Santarém (arguente)

Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho

professor associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(orientador)

agradecimentos

A Deus que me deu força e sabedoria ao longo deste caminho.

“não que, por nós mesmos, sejamos capazes de pensar alguma coisa, como se partisse de nós; pelo contrário, a nossa capacidade vem de Deus”

— II Coríntios 3:5

Ao meu marido e aos meus pais pela paciência e apoio em todos os momentos.

À Sofia, companheira inseparável e imprescindível.

Ao meu orientador Doutor Meireles Coelho por nos mostrar caminhos que não conhecíamos e muitas vezes “desorientar” as nossas certezas...

O meu muito obrigado àqueles que estiveram ao meu lado nesta jornada e nunca me deixaram desanimar.

palavras-chave

Educação em Portugal, educação na Suécia, educação pré-escolar, educação básica, educação comparada.

Resumo

A Suécia lidera muitos dos estudos acerca da qualidade de vida e da educação das crianças dos 0 aos 6/7 anos de idade. Por outro lado, Portugal apresenta duas etapas de educação e cuidados infantis completamente desarticuladas, dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos de idade, remetendo para a primeira um carácter meramente de apoio social, marcada por um estatuto socialmente menor, formação menos exigente e deficientes condições de trabalho dos profissionais que se dedicam a esta faixa etária.

Pretende-se saber se cada um dos países em comparação, entre si e com o referencial das organizações internacionais, cumpre (ou não) os seguintes requisitos: as mães trabalhadoras devem beneficiar de licença paga ou de licença acompanhada de serviços de segurança social adequados até aos 18 meses de idade da criança; os pais têm o direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos, nomeadamente escolhendo a melhor altura para a criança, entre os 12 e os 24 meses, ser admitida na educação básica ou outra modalidade alternativa; a educação básica (como nível 1 do QEQ) prolonga-se num só nível até ao correspondente ao actual 2.º ano do 2.º CEB, começando aos 2 / 3 anos (ou um pouco antes), com os mesmos professores com a mesma formação e o mesmo estatuto.

Fez-se um estudo comparado da educação dos 0 aos 6/7 anos em Portugal e na Suécia e a articulação com a educação básica como preconizada pelas orientações internacionais.

Comprovou-se que até aos 18 meses as crianças devem permanecer numa educação do tipo familiar, com cuidados individuais e a partir dos 18 / 24 meses, depois de adquirir as bases da autonomia e da socialização, os pais devem poder decidir o género de educação a dar aos seus filhos, nomeadamente escolhendo a melhor altura para a criança, entre os 12 e os 24 meses, ser admitida na educação pré-escolar (como primeira etapa da educação básica) ou outra modalidade alternativa.

Conclui-se que, na Suécia, os pais têm o direito e podem, de facto, decidir o género de educação a dar aos seus filhos, escolhendo a melhor altura para a criança, entre os 12 e os 24 meses, ser admitida na educação pré-escolar. Existem diversas modalidades de ofertas de serviços de educação pré-escolar que se podem adequar às necessidades e escolhas dos pais. Em Portugal, a licença parental é de 4 ou 5 meses e a licença parental alargada não é uma opção viável. Assim sendo, habitualmente as crianças necessitam de uma resposta de um serviço de cuidados a partir dos 4 ou 5 meses. A resposta mais frequente é a creche, descaracterizada de objectivos educativos, evidenciando ainda dois problemas: a falta de qualidade e quantidade. Tanto em Portugal como na Suécia existe uma educação pré-escolar desarticulada com a escolaridade obrigatória, em escolas separadas e com profissionais distintos.

Keywords

Education in Portugal, education in Sweden, preschool education, basic education, comparative education.

Abstract

Sweden leads many of the studies concerning the quality of life and the education of the children from 0 to the 6/7 years of age. On the other hand, Portugal presents two stages of education and childcare completely disarticulated, from 0 to the 3 and from 3 to the 6 years of age, the first with a social support character, marked for a socially lesser statute, less demanding formation and deficient work conditions of this professionals. It is intended to know if each one of the countries in comparison, between itself and with the referential of the international organizations, fulfils (or not) the following requirements: the working mothers must benefit of paid license or license folloied of adjusted social services until the 18 months of age of the child; the parents have the right to choose the education to give to its children, nominated choosing the best height for the child, between the 12 and 24 months, being admitted in the basic education or another alternative modality; the basic education (as level 1 of the QEQ) draws out in one alone level until the corresponding to current 2.^o year of 2.^o CEB, starting from the 2/3 years (or a little before), with the same teachers with the same formation and the same statute. It was done a comparative study of the education from 0 to the 6/7 years in Portugal and Sweden and the joint with the basic education as praised for the international recommendations. We have proved that until the 18 months, the children should have an familiar education, with individual cares and from the 18/24 months, after acquiring the bases of the autonomy and the socialization, the parents must be able to decide the education to give to its children, nominated choosing the best height for the child, between the 12 and 24 months, being admitted in the preschool education (as first stage of the basic education) or another modality alternative. It is concluded that, in Sweden, the parents have the right and can, of fact, to decide the education to give to its children, choosing the best height for the child, between the 12 and 24 months, being admitted in the preschool education. Diverse modalities of offers of services of preschool education exist that can be adjusted to the necessities and choices of the parents. In Portugal, the parental license is 4 or 5 months and the widened parental license is not a viable option. So, habitually the children need a reply of a childcare service from the 4 or 5 months of age. The most frequent reply it is the day-care center, deprived of educative goals, evidencing still two problems: the lack of quality and amount. As much in Portugal as in Sweden exists a disarticulated preschool education with the compulsory school, in separate schools and with distinct professionals.

Índice

Introdução	17
1. Conceitos e práticas na educação até aos 6 / 7 anos	25
1.1. A educação dos 0 aos 6 anos em Portugal	25
1.1.1. Modalidades de oferta de cuidados de educação até aos 6 anos	28
1.1.2. Currículo e avaliação	29
1.1.3. Organização.....	34
1.2. A educação dos 0 aos 6 / 7 anos na Suécia.....	40
1.2.1. Modalidades de oferta de cuidados de educação até aos 6 / 7 anos	41
1.2.2. Currículo e avaliação	42
1.2.3. Organização.....	45
2. A educação básica segundo as organizações internacionais	49
2.1. Educação básica e educação pré-escolar segundo orientações internacionais....	49
2.2. A educação dos 2 / 3 aos 6 / 7 anos em Portugal e na Suécia	58
3. A educação de tipo familiar até aos 2 / 3 anos (ou um pouco menos)	64
3.1. As orientações internacionais.....	64
3.2. Papel das famílias e creches nos primeiros 2 / 3 anos em Portugal e na Suécia..	69
Conclusão	73
Bibliografia.....	82

Abreviaturas

APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CNE- Conselho Nacional de Educação

DGSSFC- Direcção-Geral da Segurança Social, da Família e da Criança

ECPI- Educação e Cuidados na Primeira Infância

EPT- Educação para Todos

EUR- Euro (moeda europeia)

GEPE- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IPSS- Instituição Privada de Solidariedade Social

JI- Jardim de infância

ME- Ministério da Educação

MTSS- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OC- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

OCDE- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos

OECD- Organization for Economic Co-operation and Development)

OIT- Organização Internacional do Trabalho

OMS- Organização Mundial de Saúde

UN- Organização das Nações Unidas

QEQ- Quadro Europeu de Qualificações

QNQ- Quadro Nacional de Qualificações

SEK- Coroa Sueca (moeda nacional da Suécia)

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

Comparar a educação dos 0 aos 6 / 7 anos em Portugal e na Suécia nos seus conceitos, ideais, práticas educativas e a articulação com a educação básica como preconizada pelas orientações internacionais é comparar o que há mais a norte e mais a sul da Europa.

Nos últimos anos tem sido dada à educação pré-escolar uma importância crescente que tem coincidido com mudanças significativas nas estruturas familiares e na sociedade em geral. O processo de industrialização acompanhado do movimento das populações para zonas urbanas, a difusão generalizada dos meios de comunicação e o ingresso de um número significativo e crescente de mulheres na vida ativa, levou a alterações da estrutura, do funcionamento e da própria tipologia de família, contribuindo para que a educação pré-escolar adquira maior procura, reconhecimento e importância (Burguière, 1996; Ariès, Duby, 1991). Nas últimas décadas, a mulher empenhou-se bastante na sua formação e profissão, ao mesmo tempo que continua a não poder descurar a família. Contudo esta conciliação entre a vida ativa e a vida familiar é uma tarefa árdua. Atualmente, a sociedade considera que se trata de um problema de todos e não apenas de cada um, por isso a sociedade e o Estado têm obrigações acrescidas para apoiar e cuidar da maternidade e da infância (PT, 2000: 17-29; UN, 1948: art. 16.º-3 e 25.º-2.). O estudo *Babies and Bosses* adianta ainda que a conciliação entre a atividade profissional e a vida familiar envolve dois grandes objetivos: o primeiro é «a capacidade de participar plenamente no mercado de trabalho, gerando rendimentos e procurando a realização pessoal» e o segundo é «proporcionar o melhor para os filhos, dando-lhes os cuidados e a educação de que necessitam» (OECD, 2004: 5). Este estudo conclui que um conjunto de políticas amigáveis para a família, que facilitem esta conciliação e favoreçam o equilíbrio entre os recursos familiares e o desenvolvimento da criança, vai permitir e facilitar a escolha dos casais sobre o emprego e os cuidados aos filhos e promover a igualdade entre os sexos nas oportunidades de emprego. Já no estudo *Starting Strong* (OECD, 2001) se considerava um erro grave o facto das crianças dos 0-3 anos não estarem abrangidas nas prioridades políticas para a educação e se comentava que no atual paradigma da aprendizagem ao longo da vida é incompreensível que o apoio à educação comece apenas a partir dos 3 anos.

No decorrer da atividade profissional em contexto de creche fui-me apercebendo de que esta concepção dos cuidados e educação das crianças até aos 3 anos promove sérias

limitações no que diz respeito à qualidade dos serviços, ao desenvolvimento profissional e condições de trabalho dos educadores/docentes deste nível etário. Vasconcelos (2007) alerta para a falta de supervisão pedagógica e de regulação de qualidade dos estabelecimentos, assim como para as disparidades entre as condições de trabalho entre os educadores que trabalham com crianças dos 0 aos 3 anos e os educadores que trabalham na chamada “educação pré-escolar” (entre os 3 e os 6 anos). Aos educadores de infância não se reconhece como atividade educativa o trabalho com as crianças mais pequenas (0-3 anos), gerando nomeadamente uma disparidade (injustificável) dos vencimentos. Estes factos originam uma desregulação ao nível das creches, com fuga e grande mobilidade das educadoras, com falta de oferta de qualidade, com filas de espera inúteis, iniciativas clandestinas e de qualidade bastante duvidosa, o que prejudica obviamente os interesses e o desenvolvimento das crianças nelas envolvidas. Apesar dos contributos da investigação nos últimos anos terem acentuado a valorização da educação desde os primeiros anos, prevalece ainda a crença de que a família é a única responsável pela educação das crianças pequenas, remetendo para creches, amas e outras modalidades similares o papel de resposta social e de apoio à função de guarda, no sentido em que libertam a mãe/mulher para o mercado de trabalho (APEI, 2009). O relatório da UNICEF “A transição dos cuidados na primeira infância” (UNICEF, 2008) constata que a grande mudança que ocorre nos países mais desenvolvidos está a desencadear uma mudança nos cuidados prestados às crianças pequenas, passando do domínio privado e familiar para uma atividade que se desenvolve fora de casa com o forte envolvimento dos governos e empresas privadas. «A geração atualmente em formação nos países da OCDE é a primeira em que uma maioria passa uma grande parte dos seus primeiros anos de vida não nas suas casas com as respectivas famílias, mas em algum tipo de estrutura de cuidados à infância» (UNICEF, 2008: 3). Por outro lado, os contributos da neurociência vêm sublinhar e concluir que são as interações precoces das crianças com os outros, em particular com a sua família e com as pessoas que cuidam delas que vão estabelecer os padrões das conexões neurais e os equilíbrios químicos que influenciam o que cada criança irá ser, o que será capaz de fazer e como vai reagir ao mundo que a rodeia. Ou seja, «é a experiência precoce que atua como arquitecto do cérebro humano, assentando tanto os alicerces como os andaimes para o desenvolvimento futuro.» (UNICEF, 2008: 5). Também o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2007 (UNESCO, 2006: 5) menciona que a primeira infância é um período de notável desenvolvimento cerebral que lança as bases fundamentais para as aprendizagens ulteriores. No entanto, enquanto se considerar e encarar as creches como um mal absoluto e necessário não se vai investir em materiais,

espaços, formação do pessoal e em qualidade geral neste tipo de respostas. Como questiona Teresa Vasconcelos (2007) num país como Portugal onde as taxas de mulheres que trabalham a tempo inteiro são as mais altas da Europa, onde e como vão ser acolhidas as crianças pequenas que precisam de guarda diurna? A resposta pode ser preocupante se os governos de todos os países não investirem na educação desta faixa etária. A APEI (2009) sustenta que é necessário olhar a creche como um complemento da família e não como um substituto desta, que ambas se devem complementar para responder às necessidades de cuidado, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Adverte ainda que é essencial investir em serviços integrados de qualidade e diversificação das respostas para as crianças entre os 0 e os 3 anos de idade, tornando-os numa realidade concreta e acessível para os pais que decidam usufruir delas. Indica que essa diversidade passa por ter à disposição equipamentos e profissionais qualificados assim como serviços e horários diversificados.

Em Portugal a educação das crianças dos 3 aos 6 anos de idade tanto é chamada “educação pré-escolar” como “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) consagra a educação pré-escolar como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, conforme as recomendações das organizações internacionais, mas tudo continua como “educação pré-escolar” com descontinuidade prática entre “educação pré-escolar” e “ensino básico”. O relatório para a UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1996, preconiza que «É no seio da família, mas também e mais ainda, ao nível da educação básica (que inclui em especial os ensinos pré-primário e primário) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo de toda a vida» (Delors, 1996: 103) e que «A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou um pouco menos.» (Delors, 1996: 106). João Formosinho (PT, 1997a), no seu comentário à Lei-Quadro da Educação Pré-escolar afirma que o sucesso da educação pré-escolar depende bastante da maneira como é continuada no nível seguinte, ou seja, no 1.º ciclo do ensino básico. Maria Emília Nabuco (2002) refere que psicólogos e educadores se têm apercebido de que o processo educativo é um processo contínuo que se inicia no nascimento e, como tal, a escola deve alicerçar as aprendizagens naquelas que as crianças já realizaram anteriormente. Também Teresa Vasconcelos (2002) assinala que sem continuidade não existe uma pedagogia aprofundada e enraizada na evolução e numa dinâmica ao longo da vida. As transições e rupturas fazem parte da vida, no entanto, enquanto algumas são encaradas como “normais”,

outras podem tornar-se difíceis e originar problemas graves e perda de referências. Assim, as transições podem ser vividas com equilíbrio e constituir momentos importantes de desenvolvimento se se criarem pontes e processos de transição saudáveis e desafiantes (CDJS, 2002).

Como já foi referido, neste estudo pretende-se comparar a educação dos 0 aos 6 / 7 anos em Portugal e na Suécia nos seus conceitos, ideais e práticas educativas e articulação com a educação básica como preconizada pelas orientações internacionais. A resposta à questão de porquê escolher a Suécia para este estudo comparado prende-se essencialmente com duas razões. A primeira é o facto de ter realizado um semestre do programa Erasmus na cidade de Kalmar, Suécia, durante o qual realizei um estágio num jardim de infância sueco, tendo podido observar claramente a diferença de contexto, condições e maneira de atuar, além de ser importante estar no próprio país para melhor compreender a realidade social e cultural. Por outro lado, é do conhecimento geral que a Suécia é uma referência a considerar em matéria de educação e aparece sempre em lugares de destaque nas estatísticas e estudos sobre a qualidade de vida, quer das famílias, quer da sociedade em geral, assim como sobre a educação. Por exemplo, no estudo da Organização *Save the Children* (2009) *“State of the World’s Mothers 2009: Investing in the Early Years”*, a Suécia surge na primeira posição como o melhor lugar para se ser mãe e está no topo da lista no que respeita à saúde de mães e crianças, educação e estatuto económico. Apresenta o nível mais alto de rendimento das mulheres quando comparado com o dos homens, a mais elevada taxa de mulheres no governo e a mais baixa taxa de mortalidade de crianças até aos 5 anos do Mundo (Save the Children, 2009). Também no Relatório da UNICEF (2008) *“A transição dos cuidados na primeira infância”*, a Suécia figura em primeiro lugar na tabela classificativa dos 10 indicadores de referência internacionalmente aplicáveis propostos pela UNICEF para a educação e cuidados na primeira infância, que são um conjunto de padrões mínimos para a proteção dos direitos das crianças nos seus anos mais vulneráveis e formativos. A Suécia é o único dos 25 países da OCDE onde foram recolhidos dados que cumprem os 10 indicadores de referência.

São objetivos deste trabalho: — A) analisar os conceitos, as práticas e a organização da educação dos 0 aos 6 / 7 anos em Portugal e na Suécia, no seu aspecto histórico e comparado; — B) comparar a educação dos 0 aos 6 / 7 anos em Portugal e na Suécia, focando dois aspectos: o papel das famílias e das creches até aos 2 / 3 anos e a educação dos 2 / 3 aos 6 / 7 anos; — C) compreender o conceito de educação pré-escolar e de educação básica em Portugal e na Suécia, relacionando-os com as orientações internacionais.

O referencial hipotético da comparação a realizar é constituído pelas orientações das organizações internacionais para a educação destas idades. Assim: — «...A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco...» (Delors, 1996: 106). — A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado (UN, 1948: art. 16.º 3). — A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais (UN, 1948: art. 25.º 2). — Os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos (UN, 1948: art. 26.º 3). — (1.) Uma proteção e uma assistência mais amplas possíveis serão proporcionadas à família, que é o núcleo elementar natural e fundamental da sociedade, particularmente com vista à sua formação e no tempo durante o qual ela tem a responsabilidade de criar e educar os filhos... (2.) Uma proteção especial deve ser dada às mães durante um período de tempo razoável antes e depois do nascimento das crianças. Durante este mesmo período as mães trabalhadoras devem beneficiar de licença paga ou de licença acompanhada de serviços de segurança social adequados... (UN, 1966: art. 10º). Daqui o poder formular-se como hipótese que cada um dos países em comparação, entre si e com o referencial das organizações internacionais, cumpre (ou não) os seguintes requisitos: — 1) As mães trabalhadoras devem beneficiar de licença paga ou de licença acompanhada de serviços de segurança social adequados até aos 18 meses de idade da criança, podendo prolongar-se em casos justificados da parte da criança. — 2) Os pais têm o direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos, nomeadamente escolhendo a melhor altura para a criança, entre os 12 e os 24 meses, ser admitida na educação básica ou outra modalidade alternativa. — 3) A educação básica (como nível 1 do QEQ) prolonga-se num só nível até ao correspondente ao atual 2.º ano do 2.º CEB, começando aos 2 / 3 anos (ou um pouco antes), com os mesmos professores com a mesma formação e o mesmo estatuto.

Tendo em conta o problema, os objetivos e as hipóteses da investigação optou-se pelo método comparativo para melhor comparar os sistemas educativos português e sueco e ambos com as orientações das organizações internacionais. Este estudo situa-se, portanto, no âmbito da educação comparada.

Para vários autores, como Ferrer (1990) e Garrido (1991), o pai da educação comparada foi Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) com a sua obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, publicada em Paris, em 1817. Esta obra, considerada o primeiro estudo sistemático de educação comparada, permaneceu desconhecida até 1935 quando Ferenc Kemény, um pedagogo húngaro, a encontrou casualmente e

entregou ao Bureau International d'Education, chegando assim às mãos de Pedro Rosselló (1897-1970). Ferrer (1990) apresenta uma classificação das fases da história da educação comparada: Jullien de Paris (referido anteriormente), fase descritiva, fase interpretativa e fase comparativa. A fase descritiva estendeu-se ao longo do século XIX e caracterizou-se pela abertura dos comparativistas da época às inovações e experiências do estrangeiro. A fase interpretativa abarca a primeira metade do século XX até depois da 2.^a Guerra Mundial e foi caracterizada pelo empenho de todos os comparativistas não só em descrever a educação nos países mas também em interpretar as suas causas. A fase comparativa abrange desde a segunda metade do século XX até à atualidade. Para Garrido (1991) a educação comparada goza hoje de um desenvolvimento notável através de associações internacionais e nacionais criadas em numerosos países, como centros de documentação ou de investigação.

Quando se fala em educação comparada, muitos são os pontos de vista sobre o que é e o que deve ser a educação comparada, sobre a sua natureza, objeto e método, contudo, adoptou-se para a presente investigação os contributos de Ferrer (1990) e García Garrido (1991). Garrido (1991) apresenta seis posições no que se refere à postura em relação ao objeto da educação comparada. Aponta-se a sexta posição por ser a adoptada pelo autor e a mais amplamente defendida atualmente: a educação comparada é o estudo comparado dos sistemas educativos existentes no mundo de hoje. Esta concepção assume os sistemas educativos como o objeto específico desta ciência. Para o autor a finalidade da educação comparada não é a de oferecer modelos para imitar ou rejeitar mas a de compreender os povos e aprender com as suas experiências educacionais e culturais. Para compreender os sistemas educativos de outros países é necessário, segundo Ferrer (1990), ter em conta os aspectos contextuais de cada sistema educativo.

No que diz respeito ao método comparativo, Ferrer (1990) refere que o método proposto por George Bereday (1920-1983) e que coincide com o de Franz Hilker (1881-1969) é o que apresenta maior peso na história da educação comparada. Apresenta as diversas fases do método baseadas nos fundamentos originais, nas contribuições de Garcia Garrido e na sua própria reflexão, fruto da sua experiência: a fase pré-descritiva, a fase descritiva, a fase interpretativa, a fase de justaposição, a fase comparativa e a fase prospetiva. A fase pré-descritiva tem como objetivo estabelecer o marco teórico da investigação e divide-se em três passos fundamentais: a seleção, identificação e justificação do problema; a exposição das hipóteses e a delimitação da investigação (delimitação dos conceitos empregues, do objeto de estudo, da área de estudo; do processo de investigação, dos instrumentos de medida e das técnicas de análise). O objetivo da fase descritiva é a

apresentação dos dados recolhidos, separadamente para cada área de estudo. Como a própria designação indica, a fase interpretativa tem como objetivo interpretar os dados educativos e a influência exercida pelos factores contextuais assim como as implicações que têm sobre os diferentes aspectos do sistema educativo da área de estudo. A fase de justaposição pode ser considerada como uma confrontação dos dados apresentados e interpretados, no entanto, o seu fim primordial é o de servir de instrumento para confirmar ou rejeitar as hipóteses na fase seguinte. Na fase comparativa pretende-se demonstrar a aceitação ou negação das hipóteses da investigação, baseando-se na etapa anterior, assim como elaborar conclusões comparativas. Por último, a fase prospectiva, que o autor considera opcional, tem como finalidade estabelecer as tendências educativas que possivelmente se seguirão nos países ou área estudada.

Esta investigação surge como uma comparação internacional (Ferrer, 1990), neste caso entre dois países: Portugal e Suécia, particularmente no que diz respeito à educação dos 0 aos 6 / 7 anos de idade. Pretende-se analisar e comparar a educação em cada um dos países mas também confrontar esses dados com as recomendações dos organismos internacionais nessa matéria. Este estudo foca a educação até aos 6 / 7 anos, com particular incidência sobre dois aspectos: o papel das famílias e das creches até aos 2 / 3 anos e a educação dos 2 / 3 aos 6 / 7 anos. Neste estudo ter-se-á em conta os factores contextuais de ambos os países devido às suas diferenças culturais, sociais, políticas, económicas e até geográficas. «Nestas circunstâncias o conhecimento do contexto histórico-cultural que rodeia as diversas instituições e componentes do sistema educativo, constitui a primeira realidade a atender quando nos debruçamos sobre esta *realidade viva*, que são os sistemas educativos» (Arroteia, 1993: 12).

Operacionalizando a investigação, utilizar-se-á o método comparativo atrás descrito, seguindo as suas diferentes fases. Garrido (1991: 163-164) defende que «El recurso a un amplio abanico de métodos, técnicas e instrumentos no debe presentarse al comparativista como una especie de demostración de la pobreza de su metodología de base, sino como una espléndida posibilidad que no a toda ciencia se brinda». No que se refere às fontes de investigação comparativa vão usar-se fontes primárias, secundárias e auxiliares, conforme o critério utilizado por Bereday, citado por Garrido (1991). Recorrer-se-á a documentos oficiais de autoridades e organismos nacionais e internacionais como fontes primárias e a obras fundamentais, livros de autores de referência, artigos de revistas e folhetos informativos como fontes secundárias. A fonte auxiliar primordial e essencial será a Internet.

O trabalho está dividido em três capítulos, tomando em consideração os objetivos do estudo e seguindo a sua coerência e orientação. Assim sendo, no primeiro capítulo pretende-se analisar os conceitos, as práticas e a organização da educação dos 0 aos 6 / 7 anos em Portugal e na Suécia, no seu aspecto histórico e comparado; a decisão do limite superior de idade não é aleatória mas prende-se com o facto da idade de ingresso na escolaridade obrigatória (em Portugal, o 1.º ciclo do ensino básico) ser habitualmente aos 5 / 6 anos em Portugal e aos 7 na Suécia; o final deste primeiro capítulo procura comparar a educação dos 0 aos 6 / 7 anos em Portugal e na Suécia, focando dois aspectos: o papel das famílias e das creches até aos 2 / 3 anos e a educação dos 2 / 3 aos 6 / 7 anos. O segundo capítulo intenta compreender o conceito de educação pré-escolar e de educação básica em Portugal e na Suécia, relacionando-os com as orientações internacionais. O terceiro capítulo procura analisar mais detalhadamente o papel das famílias e das creches até aos 2 / 3 anos, propondo um modelo de educação do tipo familiar para esta faixa etária, de acordo com as recomendações internacionais. Por fim, apresenta-se a conclusão onde se dispõem e produzem reflexões acerca de todo o estudo e da investigação, consulta e análise de documentos efectuada. Estas considerações podem ser encaradas como um ponto de partida para futuras pesquisas e trabalhos, uma vez que muito ainda fica por aprofundar e considerar.

1. Conceitos e práticas na educação até aos 6 / 7 anos

Pretende-se neste capítulo analisar os conceitos, as práticas e a organização da educação dos 0 aos 6 / 7 anos em Portugal e na Suécia, no seu aspecto histórico e comparado e comparar a educação dos 0 aos 6 / 7 anos em Portugal e na Suécia, focando dois aspectos: o papel das famílias e das creches até aos 2 / 3 anos e a educação dos 2 / 3 aos 6 / 7 anos.

1.1. A educação dos 0 aos 6 anos em Portugal

Segundo Vasconcelos e Assis (2008), a história recente da educação de infância em Portugal permite-nos compreender a realidade atual, a publicação legislativa e as linhas de orientação para este nível educativo. Para as autoras, os documentos podem traduzir o olhar e o entendimento da sociedade sobre a infância.

Em Portugal as primeiras instituições públicas de atendimento à infância, as “Casas de Asilo” surgiram em 1834 e tinham como objetivo dar ajuda e proteção às crianças abandonadas (Ferreira, 2006a). Segundo Teresa Vasconcelos (1999), o primeiro jardim de infância Froebel foi instituído em Lisboa em 1882 e ao mesmo tempo, João de Deus, e seu filho, João de Deus Ramos, desenvolveram um método de iniciação à leitura (Cartilha Maternal) e constituíram escolas móveis que, através do método João de Deus, deram origem a uma rede privada de jardins de infância, atualmente ainda relevante na sociedade. Durante este período há também a destacar José Augusto Coelho (1861-1927), autor de um programa para a escola infantil.

Durante a primeira República, Portugal atravessava uma grave crise económica, a população era maioritariamente analfabeta e havia poucas escolas primárias. Assim, o desenvolvimento da educação infantil e a generalização das escolas primárias apareceram como prioridade nesta época «como meio privilegiado para fomentar o desenvolvimento socioeconómico do país.» (Cardona, 1997: 34). Nesta época, a expansão da educação infantil foi pautada pelas intenções e não pela alteração real do cenário educacional. Salienta-se a atividade marcante de Irene Lisboa (1892-1958), inspetora das classes infantis oficiais, escritora e pedagoga que introduziu as ideias e práticas do movimento da Escola Nova. Em 1931, apresentou um programa para as escolas infantis oficiais chamado “Bases de Orientação para um Programa de Escola Infantil”, que a própria denominou de “A Escola

Atraente” (Vasconcelos; Assis, 2008).

Durante o período do Estado Novo (1926-1974) a educação de infância oficial é extinta (1937) e passa a prevalecer a ideologia de que a educação das crianças é da responsabilidade das mães de família. Consequentemente, foi-se desenvolvendo a educação pré-escolar de iniciativa privada e da assistência social. Em 1971, o ministro Veiga Simão publica o “Projeto de Sistema Escolar” no qual propõe a reintegração do ensino pré-escolar público no sistema educativo português (Vasconcelos, Assis, 2008).

Em 1978 são criados os primeiros jardins de infância oficiais do Ministério da Educação e em 1979 é publicado o Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro, estabelecendo o Estatuto dos Jardins de infância, em que se apresentam as normas e regras de funcionamento destas instituições, assim como finalidades e objetivos considerados inovadores, como a articulação com as famílias e comunidades. Este Estatuto vem atribuir uma grande autonomia às educadoras de infância enquanto gestoras do currículo. Os anos 80 são considerados um período rico na publicação de documentos para orientação educativa dos educadores de infância da rede pública, abordando temáticas como a Expressão Verbal, a Expressão Plástica, a Expressão Dramática e a Expressão Motora (Vasconcelos; Assis, 2008). Contudo só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, é que a educação pré-escolar foi enquadrada definitivamente no sistema educativo, através da definição dos seus objetivos genéricos em torno da formação e do desenvolvimento equilibrado das potencialidades das crianças, a realizar em estreita colaboração com o meio familiar (EURYDICE/UP, 2007a).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece o quadro geral do sistema educativo português e prevê já a existência da educação pré-escolar, determinando que “o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar”. Refere ainda, a propósito da educação pré-escolar, que: “A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Cardona, 1997; PT, 2000).

Em 1994, João Formosinho apresenta o Parecer 1/94 ao Conselho Nacional de Educação, denominado “A Educação Pré-escolar em Portugal” onde levanta a possibilidade de se estabelecerem *Linhas Orientadoras das Atividades Educativas Pré-escolares*, antecedendo as *Orientações Curriculares*, lançadas em 1997 e traduzindo-se como uma primeira reflexão sobre o currículo em educação de infância (Vasconcelos; Assis, 2008). Entre 1995 e 1999, o governo estabeleceu as prioridades políticas para a educação, definindo dois

objetivos estratégicos: conferir visibilidade nacional à educação de infância, enquanto alicerce de cidadania e criar condições para que 90% das crianças de 5 anos tivessem acesso à educação pré-escolar até ao ano lectivo de 2000/2001. Neste sentido, foram tomadas medidas que se concretizaram, em 1995, na elaboração de um “Plano de expansão da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar”, com o objetivo de assegurar o acesso de um maior número de crianças a estabelecimentos que garantissem a função de educação e guarda e, em 1996, no lançamento do “Programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar”, com o objetivo de promover um efetivo alargamento e expansão da rede, em parceria entre a iniciativa pública e privada. Em 1997, com o desenvolvimento dos princípios já consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que define este nível de educação como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, funcionando em estreita cooperação com a família, responsável principal pela ação educativa da criança. A Lei-Quadro, no seu art. 8.º, vem consagrar o princípio da tutela pedagógica única como competência do Ministério da Educação (Vasconcelos; Assis, 2008). Cria-se uma rede nacional de educação pré-escolar, integrando uma rede pública e uma rede privada com e sem fins lucrativos; consagra-se o direito de participação das famílias na elaboração dos projetos educativos; definem-se instrumentos de cooperação institucional entre os vários departamentos governamentais envolvidos no “Programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar”; determinam-se as condições organizativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como as condições de enquadramento do apoio financeiro (EURYDICE/UP, 2007b).

Para Vasconcelos e Assis (2008), as OC constituem um marco fundamental para a educação de infância portuguesa, no entanto, dado terem passado vários anos desde a sua publicação, seria útil uma eventual revisão, espelhando as dinâmicas e problemas a que as crianças e famílias deste novo contexto têm de fazer face. As autoras fazem referência à operacionalização das questões da continuidade educativa, à introdução das novas tecnologias na educação de infância, à promoção da saúde infantil, à questão da documentação pedagógica ligada aos processos de avaliação, à promoção das questões de género, às questões da intermulticulturalidade, à importância da promoção de valores democráticos e também ao conceito de “agência” por parte da criança. Este conceito consiste em «tomar a criança como “agente do seu próprio desenvolvimento”, implica que a criança seja ativa, com um sentido de que “vale a pena” e é importante e, portanto, capaz de dar um contributo à vida social.» (Vasconcelos; Assis, 2008: 79). As autoras terminam

com uma exortação: «Saibam os educadores portugueses tornar-se efetivos “gestores do currículo”, apropriando-se do documento existente, recriando-o, reconstruindo-o, de modo que se torne seu, das crianças que servem e dos contextos em que trabalham» (Vasconcelos; Assis, 2008: 81).

1.1.1. Modalidades de oferta de cuidados de educação até aos 6 anos

Em Portugal, a educação pré-escolar destina-se às crianças entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico obrigatório. A idade regular de ingresso no ensino básico obrigatório é de 6 ou 5 anos de idade, se a criança completar 6 anos até 31 de dezembro desse ano, e se os pais o desejarem. As crianças dos 3 meses aos 3 anos podem frequentar a creche, entre alguns outros serviços que não integram a rede de educação pré-escolar pública nem estão debaixo da tutela do ME. (ver Quadro 1 em Anexo) São atendidas em instituições de iniciativa pública do MTSS, de iniciativa particular, cooperativa, Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) ou outras instituições sem fins lucrativos sempre tutelados pelo MTSS (EURYDICE/UP, 2007b; PT/ ME, 2000).

Crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade

Existe uma oferta não formal que compreende a família, amigos, vizinhos, empregadas domésticas, amas não licenciadas e baby-sitters. Dentro da oferta formal existem: amas, creches, mini-creches e creches familiares (PT/DGSSFC, 2006). As respostas sociais mais frequentes são as *amas* (pessoas que, por conta própria e mediante retribuição, cuidam de uma ou mais crianças, até um máximo de quatro crianças, que não sejam suas parentes ou afins, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais) e a *creche* (resposta social que se destina a crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais, proporcionando às crianças condições adequadas ao desenvolvimento harmonioso e global e cooperando com as famílias em todo o seu processo educativo).

Crianças dos 3 aos 6 anos de idade

No que diz respeito às crianças dos 3 aos 6 anos de idade, existe uma rede de educação pré-escolar que as atende. A rede de educação pré-escolar é composta pela rede pública e rede privada que constituem uma rede nacional, visando efetivar a universalidade da educação pré-escolar. A rede pública integra os estabelecimentos criados e a funcionar sob a direta dependência do ME e do MTSS. A rede privada integra os estabelecimentos que funcionem em instituições de ensino particular ou cooperativo, IPSS, Misericórdias, Mutualidades ou outras instituições sem fins lucrativos que realizem atividades no domí-

nio da educação e do ensino (PT/ME, 2000).

O *jardim de infância* é a instituição privilegiada de educação pré-escolar e é a mais frequentada pelas crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas, podendo também oferecer atividades de apoio à família. As *atividades de animação socioeducativa* dinamizam atividades destinadas a crianças da educação pré-escolar que suplementam o horário escolar, cobrindo a diferença entre este e o horário laboral dos pais. Tem principalmente uma intencionalidade de guarda das crianças. Sob esta designação legal há diferentes modalidades como a componente de apoio à família (PT/DGSSFC, 2006; PT, 2000; Vilhena; Silva, 2002). A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), no ponto 1, do artigo 12.º, determina que “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”. Em sequência, o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho, regulamenta a flexibilidade do horário dos estabelecimentos de educação pré-escolar, de modo a colmatar as dificuldades das famílias. As atividades de apoio à família integram todos os períodos que estejam para além das 25 horas letivas e que, de acordo com a lei, sejam definidos com os pais no início do ano letivo. Assim, podem incluir, quando tal se justifique, as entradas, os almoços, os tempos após as atividades pedagógicas e os períodos de interrupções curriculares, sempre que os pais necessitarem que os seus filhos permaneçam no estabelecimento (Vilhena; Silva, 2002). Existe ainda a animação infantil e comunitária e a educação de infância itinerante (PT/DGSSFC, 2006; PT, 2000).

1.1.2. Currículo e avaliação

Não existe um currículo formal para a educação de crianças dos 0 aos 6 anos de idade. No que diz respeito à faixa etária dos 3 meses aos 3 anos de idade não existem quaisquer orientações educativas uma vez que esta não está integrada na educação pré-escolar, nem as instituições que servem estas crianças estão debaixo da tutela do ME. No entanto, a legislação (ver Quadro 2 em Anexo) estabelece os objetivos específicos e finalidades das creches (resposta social mais frequente nesta faixa etária):

Creche	
Objetivos	Finalidades
Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento	Apoiar as famílias na tarefa de edu-

integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado;	cação dos filhos;
Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;	Proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade. (PT / ME, 2000)
Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado. (Rocha; Couceiro; Madeira, 1996)	

Em 2003 foi criado, pelo MTSS, Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, União das Misericórdias Portuguesas e União das Mutualidades Portuguesas, o “Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais”, defendendo que a implementação de padrões de qualidade é necessária para garantir aos cidadãos, acesso a serviços de qualidade que respondam às suas necessidades e expectativas. Assim, em 2005 foi lançado o “Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche” e o “Manual dos Processos-Chave: Creche”, com vista à promoção da qualidade desta resposta social. Segundo estes documentos (PT/MTSS, 2005a; PT/MTSS, 2005b), na prestação de cuidados às crianças até aos 3 anos em contexto de creche foram identificados 7 processos-chave de prestação de serviço de qualidade: candidatura; admissão; desenvolvimento individual da criança; recepção e entrega diária da criança; planeamento e acompanhamento das atividades; cuidados pessoais; nutrição e alimentação. É realizado pela educadora de infância um plano de desenvolvimento individual da criança com posterior avaliação, um projeto pedagógico e um plano de atividades da sala assim como um relatório de avaliação do projeto pedagógico. Todos estes processos têm como objetivo a melhoria permanente da qualidade do serviço prestado e fazem também referência pormenorizada aos métodos, materiais e procedimentos de qualidade.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro) (ver Quadro 3 em Anexo), diploma legal que consagra a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, os objetivos e as finalidades da educação pré-escolar

(crianças dos 3 aos 6 anos de idade) são:

Educação Pré-escolar	
Objetivos segundo a Lei-Quadro n.º 5/97	Finalidades segundo a Lei-Quadro n.º 5/97
Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;	Apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos;
Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;	Proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual;
Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;	Promover a sua integração equilibrada na vida em sociedade;
Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;	Prepará-la para uma escolaridade bem sucedida.
Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;	
Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;	
Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e coletiva;	
Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;	
Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.	

No que diz respeito ao currículo para a educação pré-escolar foram publicadas em 1997 as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”¹ (PT, 2000).

Em 1996 iniciou-se em Portugal a elaboração de um documento que criasse um quadro de referência comum que definisse claramente os conteúdos de aprendizagem na fase pré-escolar e que também reflectisse os saberes profissionais específicos já existentes. Deveria ainda apoiar os educadores de infância a exercer as suas competências de forma mais adequada e criteriosa. Para o ME (PT, 2000) foi considerado princípio fundamental do trabalho a definição da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica e da educação ao longo da vida, contribuindo para a melhoria da qualidade educativa e introduzindo uma dinâmica inovadora e estimulante da atividade pedagógica. Em 1997,

¹ Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de julho, publicado no Diário da República n.º 178, II série, de 4 de agosto.

surge a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar que estabelece que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (PT, 1997a). Na sequência desta Lei, surgiram as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” (PT, 1997b), que estabeleceram a definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância nos estabelecimentos da rede nacional de educação de infância. Segundo o ME (PT, 1997b), as OC não são um programa pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças, incluem ainda a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas. Constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. Constituem ainda uma referência comum para todos os educadores da rede nacional de educação pré-escolar e destinam-se à organização da componente educativa, com vista a promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar. As OC organizam-se do seguinte modo: princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar; fundamentos e organização das OC e orientações gerais para o educador. As OC assentam nos seguintes fundamentos que se deverão articular entre si:

• O desenvolvimento da criança e a aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis;
• O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo - o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
• A construção articulada do saber - o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
• A exigência de resposta a todas as crianças - o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

O desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador que, de acordo com os fundamentos anteriormente enunciados, deverá ter em conta:

<ul style="list-style-type: none">• Os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar que deverão orientar a prática profissional dos educadores;
<ul style="list-style-type: none">• A organização do ambiente educativo como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade. O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos;
<ul style="list-style-type: none">• As áreas de conteúdo que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem: a área de Formação pessoal e social; a área de Expressão/Comunicação que compreende três domínios (domínio das expressões com diferentes vertentes - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; domínio da linguagem e abordagem à escrita e domínio da matemática) e a área do Conhecimento do Mundo.
<ul style="list-style-type: none">• A continuidade educativa, como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes;
<ul style="list-style-type: none">• A intencionalidade educativa que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

Um aspecto importante deste documento é o estabelecimento de orientações gerais que devem fundamentar a prática pedagógica dos docentes, proporcionando uma pedagogia de qualidade, aberta à inovação e à diversidade da concretização das OCs. A planificação do trabalho é entendida como uma atividade conjunta entre os docentes em exercício no estabelecimento, com a participação das crianças, dos pais e da comunidade envolvente. Na generalidade, os educadores de infância pertencentes às redes pública e privada têm autonomia na atividade pedagógica, adoptando metodologias próprias e diversificadas. A avaliação deve constituir uma atividade educativa e, ao mesmo tempo, uma base de avaliação para o educador. A reflexão do educador, a partir da observação, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, e, simultaneamente, adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo. Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e pela transição para a escolaridade obrigatória, proporcionando as condições necessárias para que a criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, em colaboração com os pais e em articulação com os professores do 1.º CEB (PT, 1997b).

Recentemente, em 2007, a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de

Educação, concebeu o documento “Gestão do currículo na educação pré-escolar - contributos para a sua operacionalização” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007²). Este documento integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na educação pré-escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

1.1.3. Organização

Condições e critérios de acesso

A partir de 1997, com a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, as redes de educação pré-escolar, pública e privada, constituem uma rede nacional, visando efetivar a universalidade da educação pré-escolar. Os pais podem inscrever os filhos na rede pública ou na rede privada, independentemente do seu poder económico. Nos estabelecimentos da rede pública deve ser dada preferência às crianças mais velhas, contando-se a idade em anos, meses e dias. A inscrição de crianças que completem três anos de idade entre 15 de setembro e 31 de dezembro é aceite, a título condicional, e ordenada de acordo com as prioridades, sendo a respetiva frequência garantida, caso exista vaga no estabelecimento de educação pretendido à data do início das atividades educativas. Nos estabelecimentos da rede privada com fins lucrativos e da rede privada sem fins lucrativos, os critérios de admissão são de ordem social, de acordo com as necessidades das famílias, tendo, simultaneamente, em consideração as crianças em situação de risco, a ausência dos pais para assegurar os cuidados necessários ou crianças pertencentes a famílias monoparentais ou numerosas. Se a criança tiver necessidades educativas especiais, pode ser recomendada a sua permanência no jardim de infância para além dos 6 anos, idade em que deveria iniciar a escolaridade obrigatória, mediante pedido apresentado pelo encarregado de educação (EURYDICE/UP, 2007b).

No que diz respeito às crianças dos 0-3 anos de idade, é critério de acesso aos equipamentos e serviços sob responsabilidade do MTSS a criança pertencer a uma família em situação desfavorecida, tendo em consideração também as seguintes situações:

- Crianças em situação de risco;
- Ausência ou indisponibilidade dos pais para assegurar os cuidados necessários;
- Crianças de famílias monoparentais ou famílias numerosas;

² http://sitio.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf

- Crianças cujos pais trabalham na área do estabelecimento;
- Crianças pertencentes a agregados familiares com mais fracos recursos financeiros.

Organização do tempo escolar

Cabe ao ME definir os parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar nos estabelecimentos de educação pré-escolar. O horário de funcionamento dos estabelecimentos pertencentes à rede pública e privada é, no mínimo, oito horas diárias. Os estabelecimentos do MTSS estão abertos 10-12 horas por dia, cinco dias por semana. Os estabelecimentos de educação pré-escolar asseguram um horário flexível e adequado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas e de apoio às famílias. De acordo com as disposições legais, todos os jardins de infância têm obrigatoriamente que garantir 5 horas diárias de componente educativa, entendendo-se por componente educativa o desenvolvimento das OC para a educação pré-escolar. Alguns jardins de infância proporcionam ou organizam com outras instituições a componente de apoio à família, com atividades de animação socioeducativa, desenvolvidas para além das 5 horas educativas diárias, em função das necessidades da família, incluindo o serviço de refeições (Vilhena; Silva, 2002).

Pessoal: funções e formação

No que respeita à educação pré-escolar, a prestação de serviços educativos é obrigatoriamente exercida por profissionais do desenvolvimento infantil, isto é, tendo como habilitação o curso de educadores de infância, quer na rede pública, quer na rede privada. O tempo de atividades pedagógicas (tempo lectivo) tem de ser assegurado, em cada sala, por profissionais, já que se reconhece a especificidade do trabalho com as crianças nesta faixa etária e a importância de uma educação de qualidade quando se trata da educação pré-escolar. O horário semanal das educadoras integra uma componente lectiva e uma componente não lectiva e desenvolve-se em cinco dias de trabalho. O prolongamento do horário de atendimento (tempo não lectivo) não tem uma intencionalidade pedagógica, por isso o perfil do pessoal de atendimento e de animação é diferente. O ME recomenda, contudo, que este pessoal tenha uma habilitação superior à escolaridade obrigatória (PT, 2000).

No que concerne ao atendimento a crianças até aos 3 anos em contexto de creche, o Manual de Processos-Chave: Creche (PT/MTSS, 2005a) e o Guião Técnico da Creche (Rocha; Couceiro; Madeira, 1996) referem que deverá existir um educador de infância afecto a cada grupo de crianças e um ou dois elementos auxiliares de pessoal técnico para cada grupo de 10 crianças, dependendo do número de horas de funcionamento.

Formação de grupos de crianças e ratio adulto/criança

Cada sala de educação pré-escolar, destinada a um educador, deve ter a frequência mínima de 20 crianças e máxima de 25. As atividades das crianças de 3, de 4 ou de 5 anos podem ser as mesmas; os objetivos definidos e o grau de complexidade é que deverá ser diferenciado, de acordo com o desenvolvimento de cada criança ou grupo de crianças. A formação dos grupos depende da metodologia e dos princípios defendidos pelo conselho pedagógico do estabelecimento.

No que respeita ao atendimento às crianças dos 0-3 anos de idade, a creche está organizada de acordo com a idade das crianças. Dos 3 meses até à aquisição da marcha só poderá admitir um máximo de 8 crianças por grupo, contando com um educador e um elemento auxiliar; crianças em idade de aquisição da marcha até aos 24 meses só poderá admitir um máximo de 10 crianças, requerendo a presença de um educador e um elemento auxiliar do pessoal técnico e crianças dos 24 meses aos 36 meses, num máximo de 15 crianças atendidas por um educador e um elemento auxiliar do pessoal técnico (PT, 2000).

Administração e financiamento

O principal agente de financiamento da educação em Portugal é o Estado. As verbas destinadas aos diferentes níveis de ensino devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas de desenvolvimento do sistema educativo. Com base na descentralização de poderes da administração central são entregues aos municípios algumas competências em matéria de financiamento e despesas de ensino, nomeadamente, relativas à construção, manutenção, equipamento e funcionamento de jardins de infância e escolas do 1.º CEB. (ver Quadro 4 em Anexo) São também responsáveis pelos transportes escolares e pelas atividades extracurriculares, ao nível do ensino obrigatório (PT, 2000).

O ME e o MTSS devem assegurar a articulação institucional necessária à expansão e desenvolvimento da rede nacional de educação pré-escolar. O apoio às famílias, designadamente o desenvolvimento de atividades de animação socioeducativa é atribuição e responsabilidade financeira do MTSS. (ver Quadro 5 em Anexo)

Suporte financeiro para as famílias

Na rede pública, a componente educativa/letiva da educação pré-escolar é totalmente gratuita para todas as crianças, enquanto na rede privada com fins lucrativos é paga. Na rede privada com fins lucrativos, o ME estabelece contratos de desenvolvimento para apoio às famílias carenciadas. Na rede privada sem fins lucrativos, o Estado comparticipa

o funcionamento das instituições, assegurando o pagamento integral dos custos da componente educativa e da promoção da qualidade pedagógica dos serviços a prestar, sendo o valor atualizado todos os anos. Também garante a participação nos custos das atividades de apoio à família.

As medidas de apoio aos pais na conciliação da vida profissional com a vida familiar são³:

Licença de parentalidade. Até 2009, a mulher trabalhadora tinha direito a uma licença de 120 dias consecutivos, 90 dos quais necessariamente a seguir ao parto, podendo os restantes ser gozados, total ou parcialmente antes ou depois do parto. O pai podia gozar a licença por paternidade, por decisão conjunta do casal, desde que salvaguardasse determinados requisitos, destinados a proteger os direitos da mulher. Em 2009, o Decreto-Lei n.º91/2009, de 9 de abril, vem definir o novo sistema de proteção social na parentalidade. Este Decreto-Lei traz algumas inovações e avanços uma vez que permite uma licença parental até 6 meses (se partilhada entre pai e mãe), equipara a adoção à licença parental e garante aos trabalhadores independentes direitos alargados. De acordo com a nova legislação, quando uma criança nasce, os pais têm direito a uma licença de 120 ou 150 dias que podem partilhar entre si. Em caso de partilha, a licença pode ter mais 30 dias e atingir a duração de 180 dias (ver Quadro 6 em Anexo). A duração da licença é decidida pelos pais e afecta o valor do subsídio. Aparece também uma nova modalidade: a licença parental alargada que concede aos pais que queiram prolongar a licença parental inicial, o direito a receber subsídio parental alargado durante um período que pode ir até 6 meses (3 meses para cada um). (PT / MTSS, 2009a; PT / MTSS, 2009b)

Abono de Família Pré-natal e Majoração do Abono de Família após o nascimento do 2.º filho e seguintes. Em 2007, o Estado Português implantou novas medidas de incentivo à natalidade e apoio às famílias com maior número de filhos, passando a ser atribuídos, no âmbito do Sistema de Segurança Social o Abono de Família Pré-natal, concedido à mulher grávida que atinja a 13.ª semana de gestação até ao mês do nascimento e a majoração do abono de família, concedida após o nascimento ou integração de uma 2.ª criança e seguintes num determinado agregado familiar. A majoração corresponde a um valor mais elevado do Abono de Família para Crianças e Jovens a atribuir a todas as crianças entre os 12 e os 36 meses de idade, a partir do nascimento ou integração de uma 2.ª criança e seguintes, no mesmo agregado familiar. O

³ Algumas destas medidas foram redefinidas em 2010, trazendo alterações como por exemplo a cessação da atribuição do abono de família aos 4.º e 5.º escalões de rendimento.

Abono é concedido em duplicado, a partir do nascimento ou integração, no respectivo agregado familiar, de uma 2. ^a criança e em triplicado, a partir do nascimento ou integração, no respectivo agregado familiar, de uma 3. ^a criança e seguintes. (PT / MTSS, 2007)
Protecção à mulher que amamenta. Direito a dispensa de serviço durante dois períodos diários de uma hora.
Licença para assistência a menores doentes e à família. Funciona em termos idênticos aos que existem na lei para as faltas por doença do próprio trabalhador.
Flexibilidade de horários de trabalho. O tempo regulamentar de trabalho pode ser distribuído de acordo com ajustes que melhor se coadunem com o acompanhamento das crianças.
Licença especial para assistência a deficientes e a doentes crónicos. O pai ou a mãe trabalhadores têm o direito a licença por período até seis meses, prorrogável com limite de quatro anos, para acompanhamento de filho, adoptado ou filho de cônjuge que com este resida que seja deficiente ou doente crónico, durante os primeiros doze anos de vida. (Lei n.º 18/98, 28 de abril).

Por resolução do Conselho de Ministros são também consideradas faltas justificadas, o tempo que o trabalhador estiver presente em atividades ou reuniões de escola (PT, 2000).

*

Nos últimos anos a educação pré-escolar tem sido uma prioridade entre as entidades responsáveis, como demonstram medidas como a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a criação do Programa para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar ou mesmo a tutela pedagógica única do ME. As OC reconhecem a importância da qualidade nos estabelecimentos para a infância, não só para apoiar os pais que trabalham mas também por constituir um elemento-chave no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A flexibilidade da abordagem adoptada permite a adaptação consoante as variáveis locais, sendo o educador o promotor do desenvolvimento curricular. Como resultado do investimento feito neste sector, tem melhorado substancialmente a sua qualidade e cobertura. Apesar disso, reconhecem-se assimetrias e disparidades em termos geográficos que necessitam de ser colmatadas.

No que diz respeito ao atendimento às crianças dos 0-3 anos de idade parece haver um longo caminho a percorrer. Esta falta de promoção e investimento nos serviços de apoio a esta faixa etária pode ter consequências negativas para as famílias e para as crianças. Esta situação tende a agravar-se à medida que aumenta o nível de industrialização e a participação ativa das mulheres no mercado de trabalho. Uma das consequências tem a ver com a identificação tardia de crianças com necessidades educativas especiais ou que vivem em situação de risco. Segundo o Relatório Temático da OCDE (PT, 2000), constitui

um pré-requisito essencial para o desenvolvimento e bem-estar das crianças portuguesas, a longo prazo, a criação de serviços de qualidade vocacionados para o grupo etário dos 0-3 anos de idade. O acesso aos serviços existentes não é igual e, na generalidade, falta qualidade aos serviços. As creches e outros estabelecimentos não são monitorizados adequadamente e quando são feitas inspeções, estas tendem a incidir sobre aspectos de construção e equipamentos e não sobre aspectos educativos. Ainda segundo esse Relatório, ao definir legalmente o início da educação pré-escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação neste grupo etário, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem ao longo da vida dos cidadãos portugueses mais novos. Esta abordagem contrasta com as tendências verificadas noutros países europeus como a Suécia, onde o ME tem vindo a assumir um papel de maior abrangência nos cuidados e educação das crianças dos 0-3 anos de idade. Para além da necessidade de reconsiderar o papel do ME neste sector, por razões que se prendem com a melhoria e manutenção da qualidade, parece necessário rever o estatuto e condições de trabalho neste sector. As disparidades entre os salários dos educadores nos vários sectores são preocupantes. As indicações são de que os educadores que trabalham no sector privado, e sobretudo no atendimento a este grupo etário, usufruem de condições de trabalho menos favoráveis no que diz respeito a salário, horários e regulamentos de serviço. De acordo com a legislação vigente, apesar de todas as educadoras de infância possuírem a mesma formação académica, a contagem de tempo de serviço das educadoras a trabalhar em creche não é reconhecida pelo Ministério da Educação (PT/DGSSFC, 2006; PT, 2000).

É, ainda, necessário apontar que o facto da licença de maternidade em Portugal ser de aproximadamente 4 meses e os pais, geralmente, não terem condições financeiras para optarem por outra solução, leva a que as creches existentes estejam lotadas e com listas de espera extensas, mesmo que sejam deficitárias ao nível da qualidade. Seria oportuno repensar as medidas de apoio e proteção às famílias e às crianças.

1.2. A educação dos 0 aos 6 / 7 anos na Suécia

A educação pré-escolar na Suécia tem sido prioridade nas últimas três décadas e surge como vector fundamental nas políticas suecas de apoio à família. Desde o início da década de 70 que o governo sueco tem levado a cabo a implementação de reformas com vista à melhoria da qualidade da educação pré-escolar e também à sua expansão até à cobertura total, debaixo da organização dos municípios e financiada por fundos públicos. Na Suécia, a política de apoio à família e a política relativa à educação pré-escolar pretende garantir que os pais possam combinar o apoio à família com o trabalho ou estudos, assim como desempenha um papel importante na integração das crianças com deficiência na sociedade. Como consequência destas políticas, no início dos anos 90, a percentagem de participação das mulheres com filhos pequenos no mercado de trabalho chegou aos 86% e a Suécia tinha uma das mais altas taxas de nascimentos da Europa (SE/MES, 1999). Desde 1996 que o Ministério da Educação e Ciência tomou sob a sua responsabilidade os cuidados para a infância que até aí estavam debaixo da alçada do Ministério da Saúde e Serviço Social. Esta mudança veio reforçar o objetivo do governo de unir os laços pedagógicos entre a pré-escola (pre-school), a escola primária (school) e atividades extracurriculares (leisure-time centres). Desde que a Agência Nacional Sueca para a Educação (Skolverket) passou a ter a responsabilidade da supervisão da educação pré-escolar houve uma mudança legislativa que trouxe para a lei do sistema educativo (Education Act) toda a regulação deste sector. Assim, surgiu a classe pré-escolar (pre-school class) para as crianças de 6 anos com vista a desenvolver a integração e cooperação entre pré-escola (pre-school) e escola primária (school). Em 1998, a educação pré-escolar (pre-school) recebeu o primeiro currículo nacional para crianças entre 1 e 5 anos de idade, tornando-a o primeiro passo na aprendizagem ao longo da vida (Skolverket, 2004).

Os centros de dia e jardins de infância existem na Suécia desde o século XIX mas a educação pré-escolar só foi difundida na década de 1970. A primeira lei da educação pré-escolar apareceu em 1975. Os cuidados para a infância foram introduzidos no Acto dos Serviços Sociais (lei que rege os serviços sociais) em 1995. Esta lei obrigou os municípios a providenciar cuidados para a infância para todas as crianças entre 1-12 anos de idade, quer os pais trabalhassem ou estudassem, ou pelas necessidades da própria criança. Em janeiro de 2003 foi introduzida a pré-escola universal e gratuita para todas as crianças de 4 e 5 anos.

As atividades pré-escolares e atividades extracurriculares estão, desde 1996, debaixo da

tutela do Ministério da Educação e desde janeiro de 1998 que a Agência Nacional Sueca para a Educação é a autoridade central responsável por este sector. A Agência Nacional Sueca para o Melhoramento Escolar, criada em março de 2003, é responsável pela melhoria da educação pré-escolar e educação primária. Com a finalidade de promover a integração entre a educação pré-escolar, a escolaridade obrigatória e as atividades extracurriculares, as regulamentações acerca da educação pré-escolar e atividades extracurriculares passaram, em 1998, a estar integradas no Acto Educativo (Lei que rege o sistema educativo) (EURYDICE, 2007).

1.2.1. Modalidades de oferta de cuidados de educação até aos 6 / 7 anos

As atividades pré-escolares (förskoleverksamhet) abrangem crianças de 1 a 5 anos de idade e estão organizadas em “pre-school” (förskola), “family day-care homes” (familjedaghem) e “open pre-school” (öppna förskolan). Os municípios têm a obrigação de providenciar atividades pré-escolares para as crianças cujos pais trabalhem ou estudem e para crianças com necessidades especiais que necessitem deste tipo de atividades. Esta obrigação é extensível a crianças cujos pais estejam desempregados ou pais em licença parental, num mínimo de 3 horas por dia ou 15 horas por semana. Deve ser garantido um lugar nas atividades pré-escolares em tempo razoável ou seja, normalmente entre 3-4 meses depois dos pais manifestarem necessidade de lugar. Deve ser oferecido um lugar o mais próximo possível da residência da criança. A “pre-school class” ou classe pré-escolar (förskoleklass) é uma nova classe introduzida em 1998 para as crianças de 6 anos com o mesmo currículo da escolaridade obrigatória (compulsory school – obligatoriska skolväsendet ou grundskolan) e dada por um professor da educação pré-escolar. É gratuita e não obrigatória (SE/MES, 1999). (ver Quadro 7 em Anexo)

Atividades pré-escolares

A pré-escola (pre-school) oferece cuidados e educação a tempo inteiro para crianças entre 1 e 5 anos de idade. Está aberta todo o ano e a maior parte do dia, consoante as necessidades manifestadas pelos pais ou necessidades das crianças. Os *centros de dia familiares* (family day-care homes) funcionam em casa de uma ama que toma conta da criança durante o tempo que os pais trabalham ou estudam. Estas crianças devem ter acesso à pré-escola aberta (open pre-school). Também pode acontecer que a mesma ama cuide das crianças de duas ou três famílias na casa de uma dessas famílias. A *pré-escola aberta* (open pre-school) oferece aos pais que estão em casa e amas uma oportunidade para desenvolver atividades educacionais de grupo, juntamente com profissionais da educação pré-escolar. Também serve para que os pais se relacionem com outros pais

na mesma situação, partilhando experiências, enquanto as suas crianças interagem com os pares. Em alguns municípios, as pré-escolas abertas funcionam em parceria com os serviços sociais e/ou centros de saúde pós-natal com vista à prevenção social e cuidados de saúde (EURYDICE, 2007; EURYDICE, 2010).

Classe pré-escolar

A *classe pré-escolar* (pre-school class) é uma forma de educação dentro do sistema escolar público com o objetivo de facilitar a integração entre a pré-escola (pre-school) e a escolaridade obrigatória (compulsory school, dos 7 aos 16 anos de idade). Desde 1 de janeiro de 1998, os municípios têm a obrigação de oferecer às crianças um lugar na classe pré-escolar desde o outono do ano em que a criança completa 6 anos até ao momento em que inicia a escolaridade obrigatória, aos 7 anos. O programa da classe pré-escolar deve cumprir um mínimo de 525 horas por ano, o equivalente a 3 horas por dia. As crianças que necessitem de ser acompanhadas mais do que essas 3 horas asseguradas pela classe pré-escolar podem frequentar os centros de dia familiares ou os centros de atividades extracurriculares. Também aqui se aplica o princípio da proximidade (EURYDICE, 2007; EURYDICE, 2010).

1.2.2. Currículo e avaliação

O currículo pré-escolar na Suécia é baseado na divisão de responsabilidades, em que o governo determina os objetivos e orientações gerais para a educação pré-escolar e os municípios têm a responsabilidade da implementação. Este currículo é estruturalmente consistente com os outros currículos do sistema educacional. Existem três currículos: o primeiro para a educação pré-escolar (Lpfö 98), o segundo para a classe pré-escolar, os centros de atividades extracurriculares e a escolaridade obrigatória (Lpo 94) e o terceiro para o ensino secundário (Lpf 94). O objetivo fundamental dos três currículos é interligar os três sectores, usando uma meta comum de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. O currículo pré-escolar torna a avaliação da qualidade mais fácil na educação pré-escolar através dos objetivos e orientações nacionais, assumindo um papel importante no desenvolvimento do trabalho pedagógico na pré-escola (EURYDICE, 2007; EURYDICE, 2010).

Atividades pré-escolares

Desde 1998 que a educação pré-escolar tem o seu próprio currículo, Lpfö 98⁴, (Skolverket, 1998) que veio enfatizar a sua importância pedagógica e estabelece a educação pré-

⁴ <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1068>

escolar como o primeiro passo na aprendizagem ao longo da vida. Este currículo está baseado no Acto Educativo, lei do sistema educativo (Education Act⁵) que, no capítulo 2, parágrafos 1-12, contém as recomendações base sobre como devem ser organizadas as atividades pré-escolares. A tarefa da educação pré-escolar é organizar e realizar atividades pedagógicas. O Acto Educativo recomenda que o tamanho e a composição do grupo de crianças devem ser apropriados e que as atividades devem ter em conta as necessidades de cada criança. As crianças que necessitem de cuidados especiais devem usufruir de cuidado adequado às suas necessidades específicas.

O currículo pré-escolar deve servir de guia aos centros de dia familiares e pré-escolas abertas apesar de não se aplicar diretamente a estas modalidades. Estabelece os valores fundamentais para a educação pré-escolar, os objetivos e as orientações para as atividades pré-escolares. Contudo, não especifica os meios a utilizar para atingir os fins pretendidos. Esta é uma tarefa que cabe aos profissionais da educação pré-escolar. Logo na introdução, o currículo pré-escolar apresenta os valores fundamentais e tarefas da educação pré-escolar. Estes valores fundamentais constituem o contexto sobre o qual devem ser entendidos os objetivos e orientações descritos e baseiam-se na democracia enquanto fundação da educação pré-escolar, respeito pelo valor intrínseco de cada um assim como pelo meio ambiente que nos rodeia. As crianças devem adquirir valores éticos como a inviolabilidade da vida humana, liberdade individual e integridade, igualdade entre os géneros, solidariedade, justiça e compreensão e compaixão pelos outros, em que o exemplo do adulto assume um importante papel de modelo. A educação pré-escolar deve lançar os fundamentos, alicerces para a aprendizagem ao longo da vida. Deve ser divertida, segura e rica na aprendizagem para todas as crianças. Deve providenciar boas práticas pedagógicas, onde cuidar e aprender formam um todo coerente. Uma noção fundamental no paradigma educativo pré-escolar sueco é a de que a aprendizagem da criança está baseada no brincar e na aprendizagem ativa, ou seja, o conhecimento não está na criança ou nos adultos/meio envolvente mas na relação entre eles. Assim, o currículo pré-escolar recomenda que a aprendizagem da criança se faça através de brincar, da interação social, da exploração e criatividade e também da observação, discussão e reflexão. Esta aprendizagem está dependente da interação com pessoas, objetos e situações do meio envolvente. Os objetivos e orientações do currículo são dados para as seguintes áreas: normas e valores; desenvolvimento e aprendizagem; influência da criança; pré-escola e casa (família) e cooperação entre a classe pré-escolar, escola primária e centros

⁵ <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/02/15/38/1532b277.pdf>

de atividades extracurriculares (Skolverket, 1998).

Classe pré-escolar

Em 1998 foi aprovado um novo currículo nacional, Lpo 94⁶ (Skolverket, 1994), para a classe pré-escolar e para a escolaridade obrigatória (7-16 anos de idade), que deve servir também de guia para os centros de atividades extracurriculares. O currículo deve promover a integração destas três modalidades. A educação dada na classe pré-escolar deve estimular a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança e lançar as fundações para continuar a ser educado. A classe pré-escolar faz parte do sistema educativo e é o primeiro passo rumo à implementação e cumprimento dos objetivos do currículo. Estes objetivos definem as metas que a educação deve almejar e que as crianças e jovens devem alcançar. Cada município deve, partindo do currículo, adoptar um plano local de escola. O currículo e o plano ou projeto de escola devem permitir aos diretores, professores e estudantes a flexibilidade de adaptar os conteúdos, a organização e os métodos de trabalho às condições locais. Este currículo expressa os mesmos valores fundamentais e organização estrutural que o currículo para a educação pré-escolar. Os objetivos e orientações do currículo são dados para as seguintes áreas: normas e valores, conhecimento, responsabilidade e influência dos pupilos, escola e casa (família), transição e cooperação, a escola e o mundo envolvente, acesso e classificações e responsabilidade do diretor da escola.

Avaliação

Nas atividades pré-escolares as crianças não são avaliadas e não existem notas ou classificações. Na classe pré-escolar, o professor monitoriza o progresso das crianças mas não existe avaliação formal. Existe um diálogo regular entre a escola e a família de forma a assegurar o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança. Além disso, existem reuniões entre os profissionais e os pais duas vezes por ano para discutirem o desenvolvimento e progresso da criança. Os pais podem tomar iniciativa de pedir reuniões noutras alturas. A classe pré-escolar dura um ano e termina no verão em que a criança completa 7 anos de idade. No outono seguinte a criança inicia a escolaridade obrigatória. Não existe qualquer tipo de provas ou procedimentos de acesso (EURYDICE, 2007; EURYDICE, 2010).

⁶ <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1070>

1.2.3. Organização

Toda a organização da educação pré-escolar na Suécia, assim como todo o sistema educativo, tem como objetivo que todos tenham acesso à educação independentemente do sexo, etnia, estatuto social ou lugar de residência. Toda a educação é maioritariamente pública apesar de serem permitidos operadores privados. Os municípios devem garantir permissão às pré-escolas e classes pré-escolares privadas desde que o programa ofereça níveis adequados de segurança e qualidade e se as taxas aplicadas não forem muito altas. O município é responsável pela supervisão destas escolas.

Condições e critérios de acesso

Pela lei sueca todas as crianças têm direito à educação pré-escolar, por isso não existem condições de acesso uma vez que os municípios têm a obrigação de providenciar um lugar para a criança no prazo entre 3-4 meses depois dos pais terem manifestado a necessidade. A 1 de janeiro de 2003 foi introduzida a educação pré-escolar universal para as crianças de 4 e 5 anos de idade, ou seja, todas as crianças destas idades têm direito a 525 horas por ano de pré-escola gratuita. No entanto a frequência não é obrigatória mas sim voluntária (EURYDICE, 2007; EURYDICE, 2010).

Pessoal: funções e formação

Todo os profissionais da educação de infância são formados e treinados. Cada pré-escola tem um diretor, professores da pré-escola e assistentes. Cerca de 2-3% dos profissionais pré-escolares são homens. Existem quatro categorias de profissionais: professores da pré-escola (e classe pré-escolar), animadores, assistentes dos centros de dia e amas. Os professores da pré-escola e animadores têm uma formação universitária de 3 anos. Os assistentes dos centros de dia possuem educação secundária e as amas têm cursos de formação organizados pelas autoridades locais que são realizados frequentemente. Mais de metade de todos os profissionais da educação pré-escolar têm cursos universitários de Educação de Infância.

Organização e material

As escolas são livres de decidir a sua organização assim como os métodos e materiais de ensino. Todo o material escolar é dado gratuitamente aos alunos. As autoridades centrais, como a Agência Nacional Sueca para o Melhoramento Escolar (Swedish National Agency for School Improvement) e a Agência Sueca do Consumidor (Swedish Consumer Agency) equipam as escolas com materiais gratuitos.

Ratio adulto/criança

Na Suécia não existem números fixados legalmente para os ratios adulto-criança nem para o tamanho dos grupos. São os municípios que dão essa indicação e varia de município para município. A média nacional de tamanho do grupo nas pré-escolas é de 17 crianças por grupo com um ratio de 5.2 crianças por adulto e nos centros de dia familiares, 5 ou 6 crianças por adulto (OECD, 1999; OECD, 2006; EURYDICE, 2007).

Avaliação e supervisão

A regulamentação e monitorização dos serviços pré-escolares estão sob a alçada da Agência Nacional Sueca para a Educação (Skolverket). A supervisão da qualidade dos serviços é efectuada regularmente e faz parte do funcionamento normal. A Agência Nacional Sueca para a Educação publica anualmente os relatórios de monitorização e avaliação.

Administração e Financiamento

Na Suécia, o Parlamento (Riksdag) e o Ministério da Educação e Ciência determinam os objetivos e diretrizes nacionais para a educação, assim como o quadro financeiro a desenvolver e os municípios têm a responsabilidade de os operacionalizar e providenciar condições para que sejam atingidos. A educação é o maior departamento dentro dos municípios, gastando 1/3 do orçamento local. Cada município tem o poder de estabelecer os seus próprios impostos e recebe também um fundo do governo central que pode gerir independentemente. Segundo a OECD (2006), a Suécia é o segundo país da OECD que mais investe na educação. O governo local gere também os recursos materiais e humanos e decide, juntamente com os pais, o plano de atividades a desenvolver. Os pais pagam taxas para as crianças frequentarem a educação pré-escolar que correspondem aproximadamente a 11% do custo total (OECD, 2006). A 1 de janeiro de 2002 foi estabelecida uma taxa máxima para a educação pré-escolar e as atividades extracurriculares para as crianças em idade escolar, o que significa que passou a existir um “tecto” para as taxas pagas pelos pais. Na educação pré-escolar, a taxa paga pelos pais deve estar entre 1 e 3% do orçamento familiar, dependendo de quantos filhos a família tem. Nas atividades extracurriculares, as taxas a cobrar devem estar entre 1 e 2% do orçamento familiar. (ver Quadro 8 em Anexo) Para os municípios a adopção da taxa máxima é voluntária, contudo os que o fizerem recebem uma compensação financeira e fundos para a introdução de medidas para assegurar que a qualidade da educação não é afectada. Desde 2003 que todos os municípios suecos aderiram ao sistema da taxa máxima. Esta reforma teve mais dois aspectos fundamentais. Desde 1 de janeiro de 2003 que os municípios são obriga-

dos a providenciar pré-escola gratuita de pelo menos 525 horas por ano para todas as crianças a partir de 4 anos de idade e desde 1 de janeiro de 2002 que são também obrigados a oferecer atividades pré-escolares a crianças filhas de pais desempregados ou em licença parental, ou seja, com filhos pequenos. Estas atividades devem ser no mínimo de 15 horas por semana.

Segundo o relatório *“Five year with the maximum fee”* (Skolverket, 2007) que descreve a reforma e os seus efeitos, a proporção de crianças envolvidas na educação pré-escolar aumentou em todos os municípios e aumentou o nível de satisfação dos pais em relação à educação pré-escolar.

*

A educação pré-escolar na Suécia está baseada na premissa de que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças necessitam da conjugação dos cuidados de saúde, apoio social, apoio familiar e educação. Apoio cuidado em todos os aspectos é um pré-requisito para que a criança seja feliz, o que por sua vez também é um pré-requisito para que aprenda e progrida na vida. A criança aprende com todos os seus sentidos e a todo o tempo e por isso “brincar” ocupa um papel central na educação pré-escolar pública sueca e consequentemente no seu currículo.

A educação pré-escolar é o primeiro passo do sistema educacional sueco, apesar de não contemplar a perspectiva de educação básica proposta pelo relatório para a UNESCO *“Educação: um tesouro a descobrir”* (Delors, 1996). Este relatório defende que «a educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou um pouco menos.» (Delors, 1996: 106). A articulação entre a educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória é feita através da classe pré-escolar que é ministrada por um professor da pré-escola e é dirigida pelo currículo nacional para a escolaridade obrigatória. Este currículo estabelece *objetivos a atingir* (lutar: “strive towards”) que especificam a orientação do trabalho na escola, ou seja, especificam o desenvolvimento qualitativo desejado para a escola e *objetivos para serem alcançados* (“to be attained”), que expressam o nível mínimo que os alunos devem ter conquistado quando saírem da escola. A escola deve assegurar que os alunos têm oportunidades para atingir esses objetivos. A classe pré-escolar segue o calendário e organização da escolaridade obrigatória (Skolverket, 1994).

Como resultado do investimento e das reformas introduzidas na educação pré-escolar nos últimos anos, tem-se verificado um aumento da frequência pré-escolar e da satisfação dos pais. Em 2005, 75.3% das crianças entre 1-3 anos de idade e 96.4% das crian-

ças entre 4-5 anos de idade frequentavam as atividades pré-escolares. Em 2005/2006, 100% das crianças de 6 anos frequentavam a classe pré-escolar: 92.6% nas escolas públicas, 7.2% nas escolas privadas e 0.2% em escolas internacionais (Skolverket, 2006).

Segundo o Ministério da Educação e Investigação⁷, o Orçamento do Governo Sueco para 2009, apresentado no Parlamento em setembro de 2008, contempla três medidas importantes para ampliar o potencial atribuído à educação pré-escolar sueca: maior ênfase educacional na educação pré-escolar, pré-escola grátis e universal a partir dos 3 anos de idade e a introdução do sistema de voucher de cuidados infantis (childcare voucher system). Para o Governo Sueco, a aprendizagem lúdica num ambiente seguro e estimulante é a base para a futura aprendizagem das crianças. Assim, o Governo decidiu investir na formação dos professores da educação pré-escolar e dos restantes profissionais que trabalham com esta faixa etária, para que possam desenvolver as suas capacidades e aumentar a sua formação. Uma outra medida passa por disponibilizar educação pré-escolar grátis e universal a partir dos 3 anos de idade. Esta resolução vai permitir que mais crianças tenham acesso a atividades educacionais. A terceira medida é a introdução do sistema de voucher de cuidados infantis. A liberdade e diversidade de escolha permite aumentar a participação nos serviços e atividades pré-escolares, ou seja, o Governo Sueco defende que este sistema proporciona aos pais mais oportunidades de escolher que tipo de serviços é mais adequado para os seus filhos. Em suma, este sistema prevê que os municípios são obrigados a providenciar centros de dia familiares independentes (*“independent family day-care homes”*), soluções de cuidados infantis multifamiliares (*“multifamily childcare arrangements”*) entre outras formas de atividades pedagógicas.

⁷ <http://www.sweden.gov.se/sb/d/574/a/114986>

2. A educação básica segundo as organizações internacionais

Este capítulo visa compreender o conceito de educação básica e de educação pré-escolar em Portugal e na Suécia, relacionando-os com as orientações internacionais. Ferreira (2005) refere que foi nas organizações internacionais, em especial o Conselho da Europa e a UNESCO, que surgiu o conceito de “educação básica” e a noção da educação pré-escolar como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Assim, revela-se importante abordar o percurso destas noções ao longo dos últimos anos segundo as recomendações internacionais com vista à compreensão da educação pré-escolar ao nível europeu nos dias de hoje.

2.1. Educação básica e educação pré-escolar segundo orientações internacionais

Para Meireles-Coelho (1989: 13) o conceito de “educação básica” surge na segunda metade do século XX, sendo concebida como um processo permanente ao longo da vida, tendo em vista a formação integral e básica de cada um para que adquira a capacidade de se autodeterminar no seu próprio processo de desenvolvimento ao longo da vida. Segundo o autor, é nesta primeira etapa que aparece a educação pré-escolar, a partir do momento em que cada criança adquire a autonomia mínima para se integrar em grupo, ou seja, já adquiriu a marcha, controla os esfíncteres e consegue exprimir-se verbalmente.

Entre 1969 e 1988, o Conselho da Europa deu à educação pré-escolar uma importante relevância integrando-a na educação básica. Nesse período vários simpósios e projetos chamaram a atenção para a importância da continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário e também da coerência da ação educativa para um desenvolvimento harmonioso da criança. Em 1969, a 6.^a Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação do Conselho da Europa, na sua Resolução n.º 3 “Jardins de infância e escola primária face à exigência de uma Educação para Todos”, refere-se pela primeira vez à educação pré-escolar e considera que «a educação deveria basear-se no desenvolvimento da criança tendo esta direito a uma educação contínua caracterizada pela igualdade de oportunidades principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da expressão oral» (Ferreira, 2005: 22). Em 1971, o Simpósio de Veneza chamou a atenção para a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário e em 1973, o Simpósio de Leyde voltou a proclamar a importância da continuidade e da coerência da ação edu-

cativa para um desenvolvimento harmonioso da criança. (Ferreira, 2005)

Para o cumprimento da Resolução n.º 3 já referida anteriormente, o Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa realizou entre 1974 e 1978, um projeto sobre a educação pré-escolar, cujo objetivo era promover a troca de resultados de investigação e informação entre os Estados membros e estimular a aproximação em questões como a formação de educadores de infância e a continuidade entre a educação pré-escolar e a educação básica. Como resultado deste Projeto realizaram-se quatro Simpósios relacionados com a educação pré-escolar. Destes destacam-se os dois primeiros: o de Versalhes em 1975, “A continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário” e o de Bournemouth em 1977, “A continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário, 2.ª parte: a criação da continuidade”. Este segundo simpósio teve como objetivo aprofundar três aspectos resultantes do primeiro simpósio em 1975: a flexibilidade da passagem da educação pré-escolar para o ensino básico; a maturação das crianças, o seu acesso à escolaridade obrigatória e a elaboração de currículos comuns e aplicáveis a estruturas escolares diferentes. Este simpósio apresentou conclusões e recomendações válidas e de aplicabilidade fundamental na educação dos nossos dias. Salientou que a atenção aos interesses dos pais é um elemento essencial para a continuidade referida. Recomendou que para haver uma continuidade efetiva entre a educação pré-escolar e o ensino primário, os Estados devem tomar as medidas necessárias para permitir o acesso à educação pré-escolar a todas as crianças, no mínimo dois anos antes da escolaridade obrigatória; devem promover uma educação pré-escolar gratuita e fazer com que exista um único Ministério responsável por estes dois níveis de ensino, bem como um currículo comum com vista à continuidade dos dois ciclos. Recomenda também a implementação de uma formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores do ensino primário comuns para que possuam formação similar e o mesmo estatuto. O terceiro Simpósio “A educação pré-escolar dos filhos dos emigrantes” realizou-se em Berlim, em 1976 e o quarto “A educação pré-escolar nas regiões de fraca densidade populacional” ocorreu em Storlien (Suécia) em 1977 (Ferreira, 2005).

Em 1977 foi lançado o documento síntese do “Projeto sobre a Educação pré-escolar” chamado “Parecer sobre a educação pré-escolar na Europa: as grandes prioridades” onde são apresentadas as conclusões deste projeto do Conselho da Europa (Ferreira, 2005). Este documento veio recomendar que os Estados membros deveriam tomar medidas essenciais para que: todas as crianças pudessem aceder à educação pré-escolar gratuita, pelo menos dois anos antes da entrada na escolaridade obrigatória; a experiência da educação pré-escolar fosse pacífica para a criança, pela percepção da cooperação entre

a casa e a comunidade, os pais e os educadores; a educação pré-escolar constituísse uma etapa do processo contínuo que é o desenvolvimento da criança, devendo os conhecimentos e as aptidões nela adquiridos ser consolidados na escola primária; a educação pré-escolar e a escola primária estivessem na tutela do Ministério da Educação; a educação pré-escolar e a escola primária estivessem agrupadas no mesmo edifício; os educadores de infância e os professores do ensino primário tivessem uma formação comum e a investigação neste domínio fosse a mais importante forma de controlar o desenvolvimento da educação pré-escolar. Em 1979, declarado pela Assembleia das Nações Unidas Ano Internacional da Criança, o Conselho da Europa promoveu uma conferência internacional denominada “Do nascimento até aos 8 anos de idade: a criança na sociedade europeia dos anos 80” e em 1981 na 12.^a sessão da Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação do Conselho da Europa “Declaração sobre a educação das crianças dos três aos oito anos” que decorreu em Lisboa, reconheceu alguns objetivos a ser alcançados pelos Estados membros para este nível de educação. Ferreira (2005: 44-46) salienta e sintetiza alguns destes alvos, dos quais se destacam:

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • o período dos 3 aos 8 anos é decisivo no desenvolvimento de todas as crianças; |
| • os estabelecimentos pré-escolares têm um papel indiscutível no desenvolvimento harmonioso das crianças, além de prestarem um serviço importante à sociedade com a função de guarda das crianças cujos pais trabalham fora de casa; |
| • a criança que cresce sem o estímulo dos contactos exteriores disponíveis nas instituições pré-escolares pode sofrer de graves privações sociais e intelectuais; |
| • a política de educação em relação ao sector pré-escolar precisa de ser revista em conjunto com os primeiros anos de escolaridade primária; |
| • o papel específico da educação pré-escolar e a sua interação com a educação escolar obrigatória; |
| • a questão de saber se a educação pré-escolar deve ser alargada a todas as crianças e ser mesmo obrigatória (para proteger a pequena percentagem de crianças que resta); |
| • a educação pré-escolar dentro do sistema escolar; |

<ul style="list-style-type: none"> • ênfase ao estágio pré-escolar de desenvolvimento social e individual de modo que a criatividade da melhor prática na educação pré-escolar se prolongue pela escola primária;
<ul style="list-style-type: none"> • a participação activa dos pais nos interesses da criança para criar um bom ambiente para o desenvolvimento da sua aprendizagem;
<ul style="list-style-type: none"> • coordenação entre os serviços para assegurar a continuidade sem uniformidade;
<ul style="list-style-type: none"> • educadores e professores do ensino primário devem ser formados de forma a que a consistência dos objectivos e a continuidade da prática entre os dois sectores se torne realidade;
<ul style="list-style-type: none"> • se não for assegurada a componente educativa na educação pré-escolar, podem ocorrer problemas na transição para a escola primária;
<ul style="list-style-type: none"> • quando a educação pré-escolar não está integrada no sistema educativo, é mais difícil assegurar a coordenação e continuidade na transição para a escola primária;
<ul style="list-style-type: none"> • envolvimento dos pais no trabalho da escola;
<ul style="list-style-type: none"> • formar os professores (na formação inicial e contínua) para a coordenação da cooperação institucional;
<ul style="list-style-type: none"> • compatibilizar os horários da instituição educativa com os dos trabalhos dos pais;
<ul style="list-style-type: none"> • coordenação com outras áreas de política;
<ul style="list-style-type: none"> • as políticas relativas à educação pré-escolar devem ser integradas;
<ul style="list-style-type: none"> • educação pré-escolar acessível (gratuita ou de baixo preço) para todos;
<ul style="list-style-type: none"> • identificar as vantagens e desvantagens de cada sistema e usar estas análises para os melhorar.

Ferreira (2005) refere também que esta 12.^a Sessão acrescenta algo mais que uma síntese dos trabalhos do Conselho da Europa até essa data uma vez que:

- explicita as funções que a educação pré-escolar de qualidade deve desempenhar;
- preconiza a revisão conjunta da política da educação pré-escolar e da educação básica;

- estabelece a obrigatoriedade da educação pré-escolar dentro do sistema escolar;
- preconiza a coordenação entre os serviços para assegurar a continuidade sem uniformidade;
- defende a educação realizada em contexto igualitário (social, racial, religioso);
- defende a compatibilização dos horários das instituições educativas com o horário de trabalho dos pais;
- preconiza a flexibilidade do horário dos pais;
- defende a utilização da pesquisa como forma de melhorar a educação pré-escolar. (Ferreira, 2005: 45-46)

De 1982 a 1987 desenvolveu-se o Projeto n.º 8 do Conselho da Europa que recomenda a introdução definitiva da educação pré-escolar na escola básica, defendendo que “Os processos de aprendizagem e as técnicas de ensino utilizadas deveriam levar à criação de um processo contínuo sem interrupções para as crianças dos 3-4 aos 11-12 anos numa mesma escola básica (com o mesmo pessoal com a mesma formação)”. Mais uma vez, destaca-se a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico como sendo fundamental para garantir que não se crie uma ruptura entre estes dois níveis e assegurando uma coerência e sequencialidade entre a educação das crianças dos 3 / 4 anos aos 11 / 12 anos numa perspectiva de educação ao longo da vida (Ferreira, 2005).

Em 1972, a UNESCO publica o Relatório “Aprender a ser” também conhecido como Relatório Faure (Faure, 1974) que constitui para esta organização o primeiro documento sobre a educação no século XX e para Ferreira (2005) torna-se o embrião de uma nova concepção da educação do futuro. Este Relatório destaca no seu princípio 1 que “Todo o indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante a vida inteira. A ideia de educação permanente é a pedra angular da Cidade Educativa” (Faure, 1974: 271) e no ponto 5 realça que “a educação das crianças em idade pré-escolar é um preliminar essencial de toda a política educativa e cultural” advertindo ainda que “o desenvolvimento da educação das crianças em idade pré-escolar deveria inscrever-se no número dos mais importantes objetivos das estratégias educativas dos anos setenta” (Faure, 1974: 284). Reconhece que “trata-se, pois de organizar duma maneira flexível e livre a educação das crianças em idade pré-escolar (a partir dos dois ou três anos), procurando os melhores meios de associar a família e a comunidade local às tarefas e às despesas” (Faure, 1974: 285).

A 35.ª Sessão da Conferência Internacional de Educação realizada em Genebra em 1975 veio dar origem a um documento intitulado “A educação de hoje face ao mundo de amanhã” onde se refere que:

«A educação pré-escolar ocupa um lugar particularmente importante num sistema de educação permanente. É que ela é a mais decisiva para a formação da personalidade, sendo

igualmente, (...) um lugar privilegiado de efetiva democratização, por ser aí que a promoção da igualdade de oportunidades perante a educação tem talvez maiores hipóteses de se concretizar.» (Hummel, 1979: 54-55).

Ainda em 1975, Gaston Mialaret publica um estudo para a UNESCO chamado “A educação pré-escolar no mundo” onde menciona que «a educação começa a partir do nascimento de uma criança (e talvez mesmo antes) e prolonga-se até uma idade avançada...» (Mialaret, 1976: 15) e também que «A educação pré-escolar não é obrigatória. Portanto, os pais têm inteira liberdade para confiar ou não os seus filhos aos estabelecimentos de educação pré-escolar com a idade que lhes convier... Podemos constatar que são numerosos os países onde uma criança pode dar entrada num estabelecimento de educação pré-escolar antes de atingir a idade de 2 anos...» (Mialaret, 1976: 56).

Em 1976, a Reunião sobre a educação pré-escolar enquanto primeira fase da educação permanente da UNESCO, em Paris, sublinha que a educação permanente é um processo contínuo e a educação pré-escolar, como fase inicial que lança as bases, deve estar incluída na educação básica, articulando-se com os outros elementos do sistema e desempenhando nele um papel específico. Salienta também que na perspectiva da educação permanente, cada indivíduo é membro duma comunidade educativa, cujos recursos devem ser postos ao serviço da educação pré-escolar, e deve garantir-se uma grande continuidade entre a educação que a criança recebe em casa e na coletividade e na educação pré-escolar institucionalizada, que deve ser considerada a primeira fase da educação permanente, sem que isso implique que o papel da família e meio social devam diminuir (Ferreira, 2005).

Mais tarde, em 1996, surge o relatório para a UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido também por Relatório Delors. Este relatório preconiza que «É no seio da família, mas também e mais ainda, ao nível da educação básica (que inclui em especial os ensinos pré-primário e primário) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo de toda a vida» (Delors, 1996: 103) e que «A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou um pouco menos.» (Delors, 1996: 106). Deste modo, tal como o Projeto n.º 8 do Conselho da Europa, também advoga a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário, ou melhor, a sua integração permanente na educação básica.

Em 1996, uma reunião da Comissão de Educação da OCDE sobre “Tornar a aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos” deu origem ao projeto “Estudo Temático da Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância” (PT, 2000). Nesta reunião, os Minis-

tros da Educação atribuíram grande prioridade à melhoria de acesso das crianças a uma educação de qualidade, em parceria com as famílias, com o objetivo de se fortalecerem os alicerces da aprendizagem ao longo da vida. Portugal foi um dos 12 países que participaram no estudo efectuado entre 1998 e 2000. Este estudo abrange crianças desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória, incluindo a transição para o primeiro ciclo e teve como finalidade permitir a comparação das informações recolhidas em cada país, no sentido de se melhorarem as políticas de todos os países membros da OCDE, no âmbito dos serviços de cuidados e educação para a infância. Os resultados e as questões levantadas neste estudo sobre Portugal serão referidos no próximo ponto.

Em 1990 realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujos participantes vêm proclamar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, apontando 10 artigos que têm como objetivo operacionalizar o direito de todos à educação e como fundamento o compromisso de assegurar educação para todos. Segundo a UNESCO (1998: 3-7), os objetivos da Declaração são:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
2. Expandir o enfoque;
3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
4. Concentrar a atenção na aprendizagem;
5. Ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica;
6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
7. Fortalecer as alianças;
8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
9. Mobilizar os recursos;
10. Fortalecer a solidariedade internacional.

Em 2000, reuniu-se o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, de onde surgiu o Marco de Ação de Dakar que se afirma como um compromisso coletivo para a ação com vista a alcançar os objetivos e as metas da Educação para Todos (EPT) para cada cidadão e para cada sociedade. Reafirma a visão anteriormente adoptada pela Declaração de Jomtien de que «toda a criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e no mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.» (UNESCO, 2001: 8).

No seguimento destes documentos têm sido publicados Relatórios de Acompanhamento

e Monitoramento de Educação para Todos (EPT), onde se tenta enquadrar em que ponto se encontra o Mundo em relação aos seis objetivos da EPT. Deste modo, o Relatório de Acompanhamento de EPT 2005 refere que maiores e melhores cuidados com crianças em idade pré-escolar estão associados a um melhor desenvolvimento cognitivo e social (UNESCO, 2005). O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2007 (UNESCO, 2006) vem chamar a atenção de que a educação e os cuidados na primeira infância (entendendo como primeira infância desde o nascimento até aos oito anos) podem melhorar o bem-estar das crianças em tenra idade, especialmente no mundo em desenvolvimento, assim como assume que a primeira infância é um período de notável desenvolvimento cerebral que lança as bases fundamentais para as aprendizagens ulteriores. Reconhece que a educação de infância é uma base para a educação subsequente, tornando-se vital, não somente para a preparação das crianças para a escola primária, em termos de desenvolvimento físico, social e cognitivo, mas também para que as próprias escolas primárias proporcionem as condições mínimas de aprendizagem. Aponta que um dos caminhos é a sua integração, de forma mais estreita, com a educação primária. Refere que tal integração é motivada por um desejo de superar a fragmentação e facilitar a transição das crianças. Um segundo aspecto é a garantia de continuidade curricular.

O Relatório do Estudo “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2008) vem levantar a questão da segmentação do sistema educativo português com a descontinuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico, considerando as fortes diferenças nas tradições ao nível da organização, do currículo e dos seus profissionais. Maria Emília Nabuco (2002) defende que o processo educativo é um processo que exige continuidade, advindo daí a necessidade de se prestar uma atenção especial aos momentos de transição entre os vários níveis de ensino, sendo a anulação dessas descontinuidades um factor relevante para o sucesso educativo. Considera fundamental que os educadores ajudem cada criança a atingir o máximo das suas capacidades, tendo em conta o seu processo individual de desenvolvimento e que por outro lado, os professores do ensino básico devem assentar os seus ensinamentos nas capacidades e competências que as crianças adquiriram na educação pré-escolar. Refere que as diferenças relevantes na forma como é encarado o ensino básico e o pré-escolar leva a descontinuidades na transição, uma vez que enquanto na educação pré-escolar se acentua o desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das atividades criativas, no ensino básico privilegia-se a aquisição de competências ao nível da leitura, escrita, matemática e ciências. Amélia Marchão (2002) sustenta que a educação pré-escolar deve significar o descobrir e o afirmar de competências e atitudes necessárias às exigências da entrada no ensino

formal, ou seja, antes de saber ler e escrever é necessário criar condições para o fazer, facilitar a emergência dos processos de leitura e escrita, entre outros. A autora refere um estudo que orientou no distrito de Portalegre entre 1998/1999, onde identificaram três tipos de condições favoráveis à entrada da criança no 1.º Ciclo:

- Condições ao nível do comportamento social, como aceitar regras sociais e de convivência, saber escutar e esperar pela sua vez para falar, compreender e seguir orientações e ordens, tomar a iniciativa, iniciar e concluir tarefas, possuir capacidade de concentração e persistência, etc.;
- Condições ao nível das aprendizagens, por exemplo, compreender e comunicar oralmente ou compreender a correspondência entre código oral e escrito;
- Condições ao nível das atitudes, como apresentar desejo de aprender e curiosidade (Marchão, 2002: 35).

O CNE (2008) aponta para os estudos realizados nos últimos 20 anos que mostram que existe um número muito mais amplo de competências indiciárias de uma inserção bem sucedida na escolaridade obrigatória, apontando como principal a capacidade de aprender a aprender, como já havia sido proposto no relatório para a UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”. São estas competências: as competências sociais de cooperação, ou seja a capacidade de uma criança se inserir num grupo de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns; a autoconfiança, ou seja, a capacidade de se afirmar num grupo de pares; a capacidade de autocontrolo, isto é, a capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração e a capacidade de resiliência, decorrente da anterior, ou seja, a capacidade de fazer face à frustração, à privação de uma forma dinâmica e positiva, mesmo em circunstâncias difíceis.

Em 2008, a Comissão Europeia propõe o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), um quadro global instituído na Europa para facilitar a comparação das qualificações e dos respectivos níveis, com o objetivo de promover a mobilidade do mercado laboral, assim como a aprendizagem ao longo da vida. O QEQ consiste num sistema de 8 níveis de qualificações descritos em termos de resultados de aprendizagem (conhecimento, aptidões e competência). Os países são convidados a relacionar e conciliar os seus níveis de qualificações com a referência neutra estabelecida pelo QEQ (EU, 2008). Cada um dos 8 níveis é definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados da aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível em qualquer sistema de qualificações. Em Portugal, a Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, veio estabelecer o Quadro Nacional de Qualificações onde se faz corresponder o 2.º CEB ao nível 1 do QEQ, definido pelos seguintes resultados de aprendizagem: conhecimentos gerais bási-

cos, aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples e trabalhar ou estudar sob supervisão directa num contexto estruturado. Fica então inserida neste nível, a educação pré-escolar, concebida, em Portugal, como o primeiro passo da Educação Básica, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, onde cada criança deve ter as condições necessárias e essenciais para usufruir das oportunidades educativas orientadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem.

2.2. A educação dos 2 / 3 aos 6 / 7 anos em Portugal e na Suécia

No que respeita à educação dos 2 / 3 aos 6 / 7 anos, as orientações internacionais podem sintetizar-se do seguinte modo: os processos de aprendizagem e as técnicas de ensino utilizadas deveriam levar à criação de um processo contínuo sem interrupções para as crianças dos 2 / 3 (ou um pouco menos) aos 11 / 12 anos numa mesma escola básica (como nível 1 do QEQ), com o mesmo pessoal com a mesma formação (Delors, 1996; Ferreira, 2005; EU, 2008). Deste modo, neste capítulo analisa-se se Portugal e a Suécia cumprem (ou não) o seguinte requisito: a educação básica (como nível 1 do QEQ) prolonga-se num só nível até ao correspondente ao atual 2.º ano do 2.º CEB, começando aos 2 / 3 anos (ou um pouco antes), com os mesmos professores com a mesma formação e o mesmo estatuto.

Tanto Portugal como a Suécia estão a envidar esforços para melhorar a educação pré-escolar. Na década de 1990, a educação pré-escolar passou, nos dois países, da tutela do MTSS para o ME e ambos os governos lançaram um currículo ou orientações curriculares para este sector.

Em Portugal, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e das OC para a Educação Pré-escolar, a educação pré-escolar passou a ser concebida como «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.» (PT, 1997a: 19). A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar veio consagrar a gratuidade da componente educativa da educação pré-escolar, competindo ao Estado, de acordo com as condições socioeconómicas das famílias, comparticipar na componente de apoio social. Esta lei defende ainda a generalização, universalização e acessibilidade da oferta da educação pré-escolar. No entanto, a educação pré-escolar continua a ser facultativa e não obrigatória. Uma característica marcante da educação pré-escolar em Portugal é a existência e

distinção da componente lectiva e não lectiva e paralelamente das funções educativa e social (de guarda e cuidados assistenciais). Observa-se que esta diferenciação consiste em considerar a componente educativa como uma atividade lectiva e a componente social como uma atividade não lectiva, atribuindo-lhes estatutos diferentes quer em termos de contribuição financeira da família, de horário ou de pessoal responsável. Assim, a gratuidade aplica-se apenas à componente lectiva que é assegurada por educadores de infância. Apesar da Lei-Quadro estabelecer a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, de acordo com as recomendações internacionais, põe-se a questão se integra na realidade o sistema escolar. Esta questão imerge do facto de, em Portugal, a educação básica ser obrigatória. Por isso, não sendo a educação pré-escolar obrigatória como pode ser parte integrante da educação básica ou ser verdadeiramente considerada o seu primeiro passo? A este propósito, a Declaração sobre a educação das crianças dos três aos oito anos, de 1981, vem pronunciar: «A obrigatoriedade da educação pré-escolar dentro do sistema escolar proporciona (aos que mais precisam) oportunidades para eliminar problemas de transição entre pré-escola e escola. 2.2. Por outro lado, em todos os países a educação pré-escolar é demasiado importante para que se torne meramente uma extensão para baixo do presente sistema escolar» (Ferreira, 2005: 41). Contudo, em Portugal já se deram alguns passos rumo à educação básica preconizada pelas recomendações dos organismos internacionais. A formação inicial dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico já é comum e a tutela da educação pré-escolar já é também do ME. As OC defendem a importância da continuidade educativa e referem que «O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória.» (PT, 1997b: 91) e que «Os pais, como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição. Cabe aos educadores, mas também aos professores do 1.º ciclo, facilitar a sua participação no processo.» (PT, 1997b: 92). Porém, persistem algumas dúvidas quanto à verdadeira colocação em prática das recomendações legais no que respeita à continuidade educativa.

O Estudo Temático da OCDE sobre Portugal apresenta as conclusões e observações feitas pela equipa de estudo da OCDE após a sua visita ao país, baseadas nas informações presentes no Relatório Preparatório, em discussões formais e informais, em publicações e nas considerações feitas pelos membros da equipa de estudo (PT, 2000: 158). Torna-se, portanto, relevante apresentar sucintamente algumas conclusões desta equipa, sobre as quais os responsáveis em Portugal deverão reflectir na discussão sobre políticas e oferta

educativa para a infância. A equipa de estudo refere que reconhece o esforço envidado em todos os níveis do sistema no sentido da expansão e direcção da educação e cuidados a prestar à infância, assim como os investimentos feitos no sentido de melhorar o acesso e a qualidade destes serviços. Apresentam, então, um conjunto de assuntos sobre os quais pensam ser importante ponderar e agir: melhorar a concordância entre as medidas políticas e sua implementação; formação inicial e contínua para o pessoal que trabalha nesta área; estatuto e condições de serviço dos educadores; reforço da inspecção e da auto-avaliação; aperfeiçoamento das normas e da responsabilização; questões relacionadas com a igualdade dos sexos e com os cuidados e educação das crianças menores de três anos, iniciando um debate alargado sobre o papel do Estado, das crianças e das famílias na sociedade portuguesa e em especial sobre as necessidades das crianças mais pequenas e o papel das mulheres, num estado atual e industrializado, repensando também o papel do Ministério da Educação na monitorização da qualidade da educação e cuidados prestados tendo em vista o pleno desenvolvimento das crianças; melhoria na implementação de medidas, monitorização e processo consultivo, podendo o governo conceber formas de encorajar e apoiar iniciativas propostas pelas bases do sistema; elaborar estatísticas fidedignas e constituição de um organismo de supervisão das crianças, ou seja criar uma entidade encarregada de representar os interesses das crianças, transversalmente, em todos os departamentos governamentais; promover investigação sobre a qualidade dos diversos serviços e estabelecimentos (PT, 2000: 229-234).

A partir de 2000, através do Decreto Regulamentar n.º 12/00, de 29 de agosto, iniciou-se, em Portugal, um processo de reordenamento da rede educativa, agrupando estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, designados por agrupamentos de escolas (EURYDICE/UP, 2007a). No entanto, apesar das recomendações internacionais seguirem no sentido de integrar a educação básica num mesmo estabelecimento de educação das crianças dos 2 /3 anos aos 11 / 12 anos, não se deve tratar de uma mera fusão ou justaposição de estabelecimentos ou valências mas deve implicar uma mudança qualitativa da ação pedagógica dos profissionais e da sua formação inicial e contínua, de modo a assegurar uma melhor continuidade no desenvolvimento de cada criança (Meireles-Coelho, Ferreira, 2007). Para Fátima Neves (1999), esta falta de continuidade na educação básica / ensino básico em Portugal existe precisamente porque a solução encontrada limitou-se à mera justaposição das antigas estruturas. O estudo do CNE (2008) “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”, menciona que as diferenças profundas nas tradições organizacionais, profissionais e curriculares da educação pré-escolar e o ensino básico podem ficar encobertas por esta nova forma de gestão e associação escolar e o que

acontece mais frequentemente é ficarem justapostos, nos agrupamentos, grupos profissionais diferentes que raramente interagem.

Na Suécia, desde 1996 que o Ministério da Educação e Ciência tomou sob a sua responsabilidade os cuidados para a infância que até aí estavam debaixo da alçada do Ministério da Saúde e Serviço Social. Esta mudança veio reforçar o objetivo do governo de unir os laços pedagógicos entre a pré-escola, a escola primária e as atividades extracurriculares. Em 1998, a educação pré-escolar recebeu o primeiro currículo nacional para as crianças entre 1 e 5 anos de idade, tornando-a o primeiro passo na aprendizagem ao longo da vida. Na Suécia não se faz referência à designação “educação básica”, falando-se em “educação ao longo da vida” e “escolaridade obrigatória”. Tal como em Portugal, a educação pré-escolar é reconhecida como o primeiro passo na educação ao longo da vida mas não faz parte da escolaridade obrigatória, que se inicia aos 7 anos de idade. Em 1998 surgiu a classe pré-escolar para as crianças de 6-7 anos de idade (ano antes do início da escolaridade obrigatória) com vista a promover a integração e a cooperação entre a pré-escola e a escolaridade obrigatória (dos 7 aos 16 anos de idade). A classe pré-escolar é concebida como uma forma não obrigatória de educação dentro do sistema escolar público, recebeu o mesmo currículo da escolaridade obrigatória (Lpo 94) e é dada por um professor da educação pré-escolar.

Tal como Portugal, a Suécia apresenta a educação pré-escolar como o primeiro passo do sistema educativo, no entanto, tornando-a não obrigatória coloca-se também a questão da pertença efetiva. A obrigatoriedade ou não da educação pré-escolar tem que ver sobretudo com a garantia de acesso em condições de igualdade face à escolaridade obrigatória (Meireles-Coelho, Ferreira, Ferreira, 2009). Contudo, a Suécia deu um passo em frente, distinguindo-se pela criação da classe pré-escolar como elo de ligação entre a educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória. Esta classe, não sendo obrigatória, é frequentada por 100% das crianças suecas. Também na Suécia a concepção de educação básica proposta pelos organismos internacionais não é totalmente cumprida.

Em Portugal, a articulação entre os jardins de infância e a escola primária está legislada mas na realidade depende de circunstâncias individuais, regionais e por vezes económicas. Para Meireles-Coelho, Ferreira e Neves (2007), as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os programas para o 1.º CEB não são suficientes para garantirem a articulação entre os dois níveis. Esta falta de articulação implica a impossibilidade da concretização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica (Meireles-Coelho, Ferreira, Ferreira, 2009).

Em relação à formação dos profissionais, tanto Portugal⁸ como a Suécia avançaram com a mesma formação inicial para educadores de infância e professores do 1.º CEB (os primeiros anos do ensino obrigatório na Suécia), no âmbito do Processo de Bolonha. A Declaração de Bolonha, subscrita em 1999, que desencadeou o denominado Processo de Bolonha, tem como objetivo tornar comparáveis as formações ministradas no ensino superior nos diversos países que a subscreveram, visando a constituição, até 2010, do Espaço Europeu de Ensino Superior (EU, 2009b). Pretende-se promover a dimensão europeia do ensino superior, a mobilidade e a cooperação, em particular nos domínios da avaliação e da qualidade, e tornar assim o Espaço Europeu de Ensino Superior mais competitivo e coeso. Os graus académicos e diplomas obtidos são automaticamente reconhecidos em todos os estados aderentes, facilitando, desta forma, o reconhecimento das qualificações e a mobilidade das pessoas. Em Portugal passou a existir uma formação comum com a obtenção de uma licenciatura em educação básica e um 2.º ciclo de formação pós-graduada, que constitui uma especialização (nível de mestrado) em educação de infância e/ou 1.º CEB (EURYDICE, 2009). O Decreto-Lei n.º 43/2007 fixa o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário e fixou, para um conjunto de domínios de habilitação para a docência, as especialidades do grau de mestre exigidas para qualificar profissionalmente e as condições mínimas de formação para ingressar nos respectivos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre. Promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º CEB. Neste sentido, a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º CEB, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. (ver Quadro 9 em Anexo)

Na Suécia, existe, desde 2007, uma formação inicial comum para os professores, abrangendo tópicos fundamentais tais como a aprendizagem, necessidades educativas especiais, socialização, valores fundamentais assim como estudos interdisciplinares (com a duração de pelo menos 1.5 anos), seguida de uma especialização de pelo menos 1.5 anos. Contudo, um professor da educação pré-escolar e da classe pré-escolar apenas acede ao 1.º Ciclo do Ensino Superior enquanto os professores dos primeiros anos da

⁸ Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro

escolaridade obrigatória podem aceder ao 1.º ou ao 2.º Ciclo, conforme a orientação de cada universidade. Os professores dos últimos anos da escolaridade obrigatória e do ensino secundário devem completar o 2.º Ciclo do Ensino Superior (EU, 2009a). Apesar das limitações, esta reforma no Ensino Superior Europeu veio estabelecer a possibilidade da formação de educadores de infância / professores do 1.º CEB na linha do preconizado pelo Conselho da Europa no Projeto n.º 8. Segundo o CNE (2008) esta alteração da formação de professores tem como base a ideia da criação de uma unidade educativa com identidade própria para a faixa etária dos 0 aos 12 anos dentro de uma visão mais global da infância e da inter-relação dos diversos agentes intervenientes na educação das crianças.

*

Ambos os países apresentam vários pontos a atingir dentro do referencial da educação básica preconizada pelas recomendações internacionais. Ambos apontam a educação pré-escolar como o primeiro passo da educação básica mas não faz parte da escolaridade obrigatória. Na Suécia, a educação pré-escolar começa aproximadamente aos 18 meses até à entrada na classe pré-escolar aos 6 anos e posteriormente na escola primária aos 7 anos. Em Portugal, a educação pré-escolar inicia-se aos 3 anos até aos 6 anos, idade de entrada no 1.º ciclo do ensino básico. Em nenhum dos dois países existe um processo contínuo e sem interrupções dos 2/3 aos 11/12 anos numa mesma escola básica, apesar de, em Portugal, os agrupamentos poderem reunir jardins de infância e turmas do 1.º, 2.º e 3.º CEB. Como já foi referido, esta junção não traduz este processo contínuo sem interrupções mas antes uma justaposição de níveis de ensino num mesmo espaço. Em relação à formação inicial dos docentes, com o Processo de Bolonha e a reestruturação do ensino superior, tanto Portugal como a Suécia estão a aproximar-se do referencial teórico proposto, dando a mesma formação inicial aos educadores de infância e professores do ensino básico. No entanto, na prática continuam a existir culturas profissionais distintas e disparens nestas classes profissionais, o que dificulta grandemente a aproximação e colaboração entre elas. No que respeita à articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, a Suécia distingue-se pela criação da classe pré-escolar, que é frequentada por quase 100% das crianças suecas, apesar de não ser obrigatória, e que faz a transição entre os dois níveis. Em Portugal, esta articulação é defendida pelas OC e, ao nível teórico, pela quase totalidade dos profissionais e organismos competentes, contudo, na prática, poucos são os casos em que a transição é ecológica (Portugal, 1992b; Neves, 1999; Bronfenbrenner, 2002; Ferreira, 2006a; Ferreira, 2006b; Pinho, 2008; CNE, 2008).

3. A educação de tipo familiar até aos 2 / 3 anos (ou um pouco menos)

Segundo o Relatório de monitoramento global de educação para todos 2007 (UNESCO, 2006) todas as sociedades dispõem de planos para cuidar das crianças e educá-las nos primeiros anos. As atuais tendências sociais e económicas assim como a migração, a urbanização e a participação feminina no mercado de trabalho estão a transformar as estruturas familiares e a favorecer o aumento da procura de modalidades de atendimento formal para a infância. Contudo, quais são as diretivas internacionais para a assistência a crianças com menos de três anos de idade? Quais as medidas de apoio e cuidado à infância que os estados estão a adoptar e a implementar?

3.1. As orientações internacionais

Para Sarmento (CNE, 2008), o início do século XX ficou marcado por Ellen Key quando proclamou que esse seria o “Século das crianças”. Emergiu então a necessidade de um enquadramento jurídico de referência para a proteção e promoção das crianças que encontrou o seu referencial na Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Já em 1975, Gaston Mialaret referia no seu estudo para a UNESCO “A educação pré-escolar no mundo” que «...o século XX é, de facto, o “século da criança”... cabe ao nosso século a honra de ter dado progressivamente à criança um lugar jurídico e moral cada vez mais importante, até chegar à Declaração dos Direitos da Criança.» (Mialaret, 1975: 9-10) Este documento, a Convenção sobre os Direitos da Criança (UN, 1989), veio reconhecer a criança como sujeito de direitos e estabeleceu as responsabilidades da sociedade para com este grupo geracional (CNE, 2008; Daly, 2007). Declara, também, que a família é o elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças e por isso deve receber a proteção e a assistência necessárias para desempenhar plenamente o seu papel na comunidade. Além disso, reconhece que a criança, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão. No seu artigo 18, a Convenção afirma que cabe aos pais a principal responsabilidade na educação e no desenvolvimento da criança, advertindo que o Estado deve ajudá-los a exercer essa responsabilidade, garantindo o estabelecimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância. Por sua vez, o artigo 27 refere que a criança tem direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social,

cabendo aos pais essa responsabilidade primordial. O Estado tem o dever de tomar medidas para que esta responsabilidade possa ser assumida, podendo incluir uma ajuda material aos pais e aos seus filhos. No artigo 28, a Convenção proclama o direito da criança à educação e no artigo 29 estabelece os seus objetivos: promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades; deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus; preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena e ainda, promover o respeito da criança pelo meio ambiente (Daly, 2007).

Também a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, preconiza que a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado (UN, 1948: art. 16.º, 3). Defende ainda que a maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais (UN, 1948: art. 25.º 2) e que os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos (UN, 1948: art. 26.º 3).

O Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas, de 1966, e assinado por Portugal em 1976, refere no ponto 1 do artigo 10.º que «Uma proteção e uma assistência mais amplas possíveis serão proporcionadas à família, que é o núcleo elementar natural e fundamental da sociedade, particularmente com vista à sua formação e no tempo durante o qual ela tem a responsabilidade de criar e educar os filhos» e no ponto 2 que «Uma proteção especial deve ser dada às mães durante um período de tempo razoável antes e depois do nascimento das crianças. Durante este mesmo período as mães trabalhadoras devem beneficiar de licença paga ou de licença acompanhada de serviços de segurança social adequados». (UN, 1966: art. 10.º, 1-2).

Mais tarde, em 1996, o relatório para a UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir” refere que «A educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação.» (Delors, 1996: 11).

Também em 1996, a Carta Social Europeia revista em Estrasburgo (COE, 1996) refere no seu artigo 8.º que as trabalhadoras, em caso de maternidade, têm direito a uma proteção especial. Os Estados devem assegurar às trabalhadoras, antes e depois do parto, uma

interrupção do trabalho com uma duração total mínima de 14 semanas, quer por meio de uma licença paga, quer por prestações apropriadas da segurança social, ou por fundos públicos. Devem também considerar como ilegal para o empregador proceder ao despedimento de uma mulher durante o período compreendido entre o momento em que esta notifica o empregador da sua gravidez e o fim da sua licença de maternidade; devem assegurar às mães que aleitem os seus filhos pausas suficientes para esse fim; regular o trabalho nocturno das mulheres grávidas, puérperas ou lactantes; proibir o trabalho das mulheres grávidas, puérperas ou lactantes em trabalhos perigosos e tomar medidas apropriadas para proteger os direitos dessas mulheres em matéria de emprego. No artigo 16.º diz que a família, como célula fundamental da sociedade, tem direito a uma proteção social, jurídica e económica apropriada para assegurar o seu pleno desenvolvimento e no artigo 17.º que as crianças e adolescentes têm direito a uma proteção social, jurídica e económica apropriada com vista a assegurar às crianças e aos adolescentes o exercício efetivo do direito a crescer num ambiente favorável ao desabrochar da sua personalidade e ao desenvolvimento das suas aptidões físicas e mentais. O artigo 27.º consagra que todas as pessoas com responsabilidades familiares que ocupem ou desejem ocupar um emprego têm direito de o fazer sem ser submetidas a discriminações e, tanto quanto possível, sem que haja conflito entre o seu emprego e as suas responsabilidades familiares. Os Estados comprometem-se a tomar as medidas apropriadas para desenvolver ou promover serviços, públicos ou privados, em particular os serviços de guarda de crianças durante o dia e outras formas de guarda. Comprometem-se também a prever a possibilidade de cada um dos pais, durante um período posterior à licença de maternidade, obter uma licença parental para acompanhamento de um filho, cuja duração e condições serão fixadas pela legislação nacional, pelas convenções colectivas ou pela prática e a assegurar que as responsabilidades familiares não possam constituir motivo válido de despedimento.

Já em 1981 a Convenção n.º 156 da OIT, relativa à igualdade de oportunidades e de tratamento para os trabalhadores de ambos os sexos: trabalhadores com responsabilidades familiares, denominada «Convenção sobre os Trabalhadores com Responsabilidades Familiares, 1981» estabeleceu que o Estado deve tomar medidas para que as pessoas com responsabilidades familiares que ocupem ou desejem ocupar um emprego possam exercer o seu direito de o ocupar ou de o obter sem ser alvo de discriminação e, tanto quanto possível, sem conflito entre as suas responsabilidades profissionais e familiares (artigo 3.º). Na alínea b do artigo 5.º estabelece que devem ser tomadas medidas para desenvolver ou promover serviços comunitários, públicos ou privados, tais como serviços

e instalações de cuidados à infância e ajuda à família. No artigo 8.º refere que as responsabilidades familiares não podem constituir motivo válido para pôr fim à relação de trabalho (OIT, 1981).

Assim, as recomendações internacionais apontam no sentido de uma conciliação entre a atividade profissional e a vida familiar, com vista a uma plena participação no mercado de trabalho, proporcionando ao mesmo tempo às crianças os cuidados e educação de que necessitam. Investir na educação e cuidados para as crianças dos 0 aos 3 anos significa atingir dois grandes objetivos: oferecer educação e cuidados fora da família com vista a fomentar o desenvolvimento social e cognitivo das crianças e preparar a sua futura integração no sistema educativo formal e ajudar os pais a conciliar a atividade profissional e a vida familiar, para além de promover a igualdade entre sexos no emprego. Isto significa poder conciliar a maternidade com o trabalho, o que se torna fundamental num contexto global de declínio nas taxas de natalidade e de envelhecimento geral da população (Dahlberg, Moss, Pence, 2003; OECD, 2004).

O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2007 (UNESCO, 2006) defende também que a educação e cuidados na primeira infância (ECPI) proporciona uma relação custo/benefício favorável, uma vez que estabelece medidas preventivas e apoio às crianças em tenra idade, o que se torna mais vantajoso do que ter que compensar suas desvantagens quando se tornam mais velhas. Advoga que o atendimento confiável e de custo acessível prestado à criança proporciona um importante apoio aos pais que trabalham, principalmente às mães e ainda que o investimento em programas de ECPI origina retornos económicos significantes, eliminando a desigualdade e a injustiça, principalmente para as crianças de famílias desfavorecidas. Este relatório vem concluir que os programas para a primeira infância devem apoiar e complementar os esforços dos pais e outros responsáveis pelas crianças. Esses programas devem conciliar as atividades educacionais com saúde, nutrição e serviços sociais a fim de garantir um desenvolvimento holístico. A pedagogia deve ser adaptada às necessidades das crianças pequenas provenientes de diferentes contextos. Conclui, portanto, que é importante que os programas para a primeira infância reconheçam essas diferenças e assegurem que se tornam adequados e úteis para o contexto do país e dos grupos para os quais são dirigidos. O Relatório de Monitoramento Global de EPT 2008 refere novamente que:

«Ao atender as necessidades de educação, saúde e nutrição, os programas de Cuidado e Educação Infantil ajudam a reduzir as desvantagens atuais e futuras das crianças, garantem direitos e podem abrir caminhos para os demais objetivos de EPT. A despeito disso, as crianças pequenas, especialmente aquelas com até três anos de idade têm sido negligenciadas. (...) Outra característica em relação a ações destinadas a essa fai-

xa etária é a carência de dados sistematizados.» (UNESCO, 2008: 12).

O Relatório da UNICEF (2008) “A transição dos cuidados na primeira infância” refere que a melhoria dos serviços e cuidados para a primeira infância é o mais poderoso meio disponível para combater as desigualdades enraizadas. Alerta também que os programas de qualidade em centros infantis potenciam o rendimento escolar e o comportamento das crianças pequenas e que os efeitos positivos são mais acentuados em crianças pobres e naquelas cujos pais têm menos instrução. Conclui que estes benefícios se prolongam ao longo do ensino primário e secundário e se os programas estiverem articulados com outros serviços podem observar-se resultados adicionais como o aumento das oportunidades de emprego para as mães, uma consequente diminuição da pobreza das famílias, uma melhoria das competências parentais e uma maior coesão ao nível da família e da própria comunidade. Adianta ainda que existe um amplo consenso de que os serviços universais para a primeira infância constituem um benefício significativo para todas as crianças e é considerado por muitos governos como um meio para a prevenção da exclusão social. Os serviços de qualidade representam um potencial positivo uma vez que proporcionam benefícios de longo prazo à sociedade, contribuindo para o aumento da produtividade e dos rendimentos e para um maior retorno dos investimentos em educação. O Relatório menciona que os estudos custo/benefício realizados até agora constataam que de uma maneira geral, os benefícios ultrapassam os custos numa proporção de oito para um.

Teresa Vasconcelos (2007) observa que o investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é um factor de sucesso educativo e de prevenção da exclusão social e que, segundo uma perspectiva ecológica, segundo Bronfenbrenner (2002), deve estar ligada aos vários níveis do sistema de educação assim como às políticas sociais, ou seja, às famílias, à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população ativa, à criação de redes de suporte à família e ao desenvolvimento social, em resumo, à garantia de coesão social. No Relatório do Estudo “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2008) a autora lembra o exemplo das “escolas de espectro largo” nos Países Baixos em que as escolas são vistas como locais onde se encontram vários serviços e organizações que respondam às necessidades das crianças, numa perspectiva de integração de serviços. A escola torna-se um edifício multidimensional com estruturas educativas, de lazer, serviços de cuidados às crianças, serviços de saúde onde, à noite, pode funcionar um centro de educação de adultos, de cultura, desporto ou atividades educativas para pais e jovens.

Segundo o referencial hipotético deste trabalho, «...A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco...» (Delors, 1996: 106), ou seja, a educação básica começaria por volta dos 18 / 24 meses (quando as bases da socialização e autonomia estão quase alcançadas), numa mesma escola básica (com o mesmo pessoal com a mesma formação) onde os pilares referidos (aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a aprender) lançariam uma base sólida para a educação ao longo de toda a vida (Delors, 1996). Até aos 18 / 24 meses, as crianças devem ter condições para permanecer no seio da família de forma a desenvolver-se de uma forma harmoniosa e global, especialmente no plano afetivo e emocional. Segundo a UNICEF (2008), a interação emocional entre a criança e os pais é tão essencial para o seu desenvolvimento intelectual como emocional.

3.2. Papel das famílias e creches nos primeiros 2 / 3 anos em Portugal e na Suécia

No que diz respeito ao papel das famílias e das creches nos dois primeiros anos de vida das crianças em Portugal e na Suécia, a realidade é quase tão oposta quanto a sua localização geográfica. A diferença fulcral entre a educação das crianças até aos 3 anos em Portugal e na Suécia prende-se essencialmente com a duração da licença de parentalidade e consequentemente com a maneira como se cuida das crianças desta faixa etária. Em Portugal, a licença de maternidade é de 16 semanas (a 100% do rendimento) ou 20 semanas (a 80% do rendimento) e depois desse período, normalmente, os pais são forçados pelas circunstâncias a colocar a criança numa creche. Atualmente, poucos são os pais que têm condições económicas para outra solução e os avós ou familiares (que no passado eram a solução viável e habitual) ainda se encontram ativos no mercado de trabalho. Por outro lado, o silêncio do Ministério da Educação em relação ao sector do atendimento a crianças dos 0 aos 3 anos de idade conduz a situações precárias ao nível da qualidade dos serviços, infraestruturas e condições de trabalho do pessoal qualificado a trabalhar neste sector. Não existem quaisquer recomendações ou orientações pedagógicas e o sector não está sob a tutela do Ministério da Educação mas sim sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. A avaliação e supervisão das instituições existentes é ínfima e incide normalmente sob aspectos técnicos de equipamentos e instalações e não sob aspectos pedagógicos. Assiste-se também a uma desvalorização do pessoal qualificado a trabalhar neste sector quer ao nível das condições de trabalho, progressão na carreira, tempo de serviço e salário. Portugal tem ainda um longo caminho

a percorrer neste sector até agora desvalorizado e posto à margem do sistema educativo. Não existem recomendações pedagógicas nem supervisão adequada, prevalecendo a função exclusivamente social e de guarda.

Segundo o Relatório da OCDE *Babies and Bosses* (OECD, 2004), algumas recomendações políticas deixadas a Portugal neste âmbito dizem respeito a reduzir as barreiras desnecessárias ao emprego a tempo parcial, mudando a estrutura dos pagamentos dos cuidados à criança, ou seja, as mensalidades parentais devem reflectir o número de horas em que são utilizados os serviços de cuidados à criança e aumentar e diversificar as opções dos pais com filhos muito pequenos. Uma possibilidade prevê o apoio ao sector dos cuidados de dia baseados na família. Em Portugal, o trabalho a tempo parcial não é muito usual e a maior parte das famílias necessita de ambos os pais a trabalhar a tempo inteiro para reforçar o rendimento familiar e fazer face às necessidades do agregado familiar. O Relatório refere também uma falha considerável do apoio público entre o fim da licença de parentalidade paga e a idade em que normalmente existem serviços de cuidados à criança disponíveis a preços acessíveis.

Segundo o CNE (2008), na faixa etária das crianças com menos de 3 anos não existe qualquer oferta educativa formal, pública ou privada, uma vez que a prestação de cuidados a estas crianças está organizada numa lógica de prestação de serviços de apoio às famílias. Deste modo, a lei não confere às instâncias públicas (ME ou outras entidades) quaisquer responsabilidades na educação das crianças até aos 3 anos. O serviço de creches é caracterizado, segundo o MTSS, como uma resposta social e os seus objetivos sublinham a sua natureza de apoio social excluindo qualquer intenção educativa formal. No entanto, vários autores e organismos (Bondioli; Mantovani, 1998; CNE, 2008; OECD, 2004; PT, 2000; Save the Children, 2009; UNESCO, 2006; UNICEF, 2008) referem que o investimento na educação das crianças dos 0 aos 3 anos é aquele que, a médio prazo, pode ter melhores resultados. Contudo, Eduardo Sá (CNE, 2008) lembra que seria proveitoso associar a educação infantil à educação dos pais, no sentido de criar uma dinâmica que ponha em sintonia a família e a escola no que se refere à educação das crianças. O CNE (2008) dá especial ênfase ao papel complementar entre as famílias e as instituições para a infância e refere que os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância. É importante que se estabeleça uma parceria eficaz onde exista a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças e a partilha de informação (Bairrão; Tietze, 1995).

No diâmetro oposto, encontra-se a Suécia, onde a licença parental é de 480 dias, ou

seja, as crianças podem ficar com os pais até por volta dos 18 meses. A partir daí, os municípios colocam ao dispor dos pais uma variedade de modalidades de atendimento que vão desde a pré-escola até aos centros de dia familiares, em que as taxas pagas pelos pais são moderadas e iguais seja qual for a modalidade escolhida. A educação pré-escolar abrange as crianças de 1 até aos 5 anos de idade e é da responsabilidade do Ministério da Educação, ou seja, não existe um vazio entre a idade em que as crianças podem já não ficar com os pais e a educação pré-escolar. Os pais têm opção de escolha na educação dos seus filhos e, caso o desejem, podem ficar em casa com eles e frequentar a pré-escola aberta. As oportunidades são variadas e não há razões económicas ou culturais que limitem uma educação saudável e ativa das crianças até à idade de frequentar a escolaridade obrigatória. Desde 1998 que existe um currículo próprio para a educação pré-escolar (Lpfö 98), o que torna a avaliação da qualidade mais fácil, através dos objetivos e orientações nacionais, assim como assume um papel importante no desenvolvimento do trabalho pedagógico na pré-escola e estabelece a educação pré-escolar como o primeiro passo na aprendizagem ao longo da vida.

*

A educação das crianças até aos 2 / 3 anos é tratada de forma díspar em Portugal e na Suécia. Na Suécia, os pais beneficiam de licença paga até aos 18 meses de idade da criança e dispõem de modalidades diversificadas de serviços de cuidados às crianças que lhes conferem o direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos, nomeadamente escolhendo a melhor altura para a criança, a partir dos 12 meses, ser admitida na educação pré-escolar, nas suas diferentes modalidades. Por outro lado, em Portugal os pais podem escolher uma licença parental alargada, que lhes permite gozar mais 6 meses após a licença parental inicial (de 4 ou 5 meses) usufruindo de 25% da remuneração de referência. Contudo, esta hipótese permanece inviável uma vez que o salário médio português é baixo e se 100% do salário de um membro da família é insuficiente para colmatar as necessidades das famílias, 25% representa um rendimento insustentável para a esmagadora maioria das famílias portuguesas. Assim sendo, habitualmente as crianças necessitam de uma resposta de um serviço de cuidados a partir dos 4 ou 5 meses. Para esta faixa etária, a resposta mais frequente é a creche, tutelada pelo MTSS, completamente descaracterizada de objetivos educativos. Além disso, este sector evidencia dois problemas: a falta de qualidade e quantidade, ou seja, é difícil encontrar respostas com qualidade e ao mesmo tempo disponíveis para todos a custos acessíveis.

Se por um lado, na Suécia, temos uma multiplicidade de respostas num “continuum” des-

de 1 ano aos 6 anos, tuteladas pelo Ministério da Educação com um currículo específico para a educação pré-escolar, por outro, em Portugal encontramos duas etapas completamente desarticuladas, dos 0 aos 3 anos de idade e dos 3 aos 6 anos de idade. A primeira etapa com um carácter meramente de apoio social, marcada por um estatuto socialmente menor, formação menos exigente e deficientes condições de trabalho dos profissionais que se dedicam a esta faixa etária (CNE, 2008; OECD, 2001; OECD, 2004; PT, 2000; UNICEF, 2008).

A família é o contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade e para que este processo decorra de forma harmoniosa é necessário que a família se constitua como um contexto estruturante e organizador. É necessário dar condições às famílias para que possam escolher o tipo de educação a dar aos seus filhos. É preciso ter mais tempo para investir na família, nas crianças, ou seja, no futuro (CDJS, 2003).

Conclusão

Durante gerações, o ideal para as mulheres consistiu em permanecer em casa e ocupar-se da vida doméstica e familiar. Trabalhar fora de casa era sinal de uma condição particularmente pobre e desprezada. No entanto, os anos 70 foram marcados pelo ingresso da mulher na atividade profissional em todos os países europeus (Ariès; Duby, 1991; Burguière, 1996). Hoje, nos países da OCDE, mais de dois terços das mulheres em idade ativa trabalham fora de casa. A conciliação entre a atividade profissional e a vida familiar tornou-se, deste modo, um factor de decisão entre ter filhos numa idade mais avançada, não ter tantos quantos se desejariam ou mesmo não ter nenhum. Facilitar esta conciliação favorece portanto a adequação dos recursos familiares e o desenvolvimento da criança, facilita a escolha parental sobre o trabalho e os cuidados às crianças e promove a igualdade entre os sexos nas oportunidades de emprego (OECD, 2004; UNICEF, 2008). Estamos a assistir a uma mudança nos cuidados à infância: o que durante séculos era um assunto privado e familiar está a tornar-se numa atividade que decorre fora do lar e em que os governos e as empresas privadas estão cada vez mais envolvidos. Esta grande mudança está a ser fomentada por pressões económicas sobre os governos, uma vez que ter mais mulheres na vida ativa faz crescer o PIB, aumenta o rendimento fiscal e reduz os custos da segurança social. Por outro lado, os governos estão cada vez mais persuadidos de que, numa economia global cada vez mais competitiva e baseada no conhecimento, investir na educação pré-escolar é um investimento no sucesso escolar e nas perspectivas de emprego. Além disso, os serviços de cuidados infantis podem ser encarados como uma maneira de combater o decréscimo da natalidade. Por tudo isto, a transição dos cuidados na infância está a ser facilitada pelas políticas públicas (UNICEF, 2008).

Esta tendência para a transição dos cuidados na infância acarreta um potencial positivo mas também um potencial negativo (APEI, 2009; UNICEF, 2008). Se por um lado pode significar reduzir os problemas educacionais, comportamentais e de desenvolvimento, reduzir a pobreza, a desigualdade e a desvantagem, por outro, pode favorecer a falta de interação e de laços estreitos com os pais. Estudos revelaram que, de um modo geral, quanto mais nova for a criança e quanto mais horas passar numa estrutura de cuidados à infância, maiores são os efeitos negativos. Após os 18 / 24 meses, à medida que as crianças começam a relacionar-se mais umas com as outras e alcançam uma determinada autonomia, frequentarem uma estrutura de acolhimento de grupo com qualidade constitui um

benefício evidente (UNICEF, 2008). Por volta dos 18 meses, a criança já tem mais autonomia para explorar o ambiente que a rodeia, devido ao seu grande desenvolvimento (Oliveira, Mello, Vitória, Ferreira, 1992).

Parece pertinente colocar a questão sobre os efeitos da creche no desenvolvimento e bem-estar da criança que a frequenta. Trata-se de uma questão controversa que tem levado a conclusões por vezes opostas. Contudo, é compreensível que os efeitos dependam da qualidade do contexto, das características da própria criança e das circunstâncias familiares numa abordagem ecológica do desenvolvimento humano (Bondioli; Mantovani, 1998; Bronfenbrenner, 2002; Coelho, 2005; Portugal, 1992a; Portugal, 1992b).

Torna-se claro que até aos 18 meses as crianças devem permanecer numa educação do tipo familiar, com cuidados individuais e a partir dos 18 / 24 meses, depois de adquirir as bases da autonomia e da socialização, os pais devem poder decidir o género de educação a dar aos seus filhos, nomeadamente escolhendo a melhor altura para a criança, entre os 12 e os 24 meses, ser admitida na educação pré-escolar (enquanto primeiro passo da educação básica) ou outra modalidade alternativa (Meireles-Coelho, Ferreira, Neves, 2007). Até esta idade, os pais devem ter condições para pôr em prática esta educação do tipo familiar. Para tal, é factor crucial a licença de parentalidade e os serviços de segurança social adequados. Segundo a UNICEF (2008), quando os pais podem optar e quando existe o apoio necessário para concretizar essa opção, têm tendência para privilegiar a guarda parental. Esta organização diz também que as recentes constatações da neurociência a favor das licenças parentais alargadas e bem remuneradas além de fomentarem a amamentação (recomendada pela OMS), ajudam a criar as condições para a interação constante, íntima, confiante, tranquilizadora e direta com os pais de que todos os bebés necessitam. Ainda segundo a UNICEF (2008), numa situação ideal, o direito a licenças parentais adequadas permitiria que todas as crianças recebessem cuidados em casa pelo menos durante os primeiros 12 meses de vida, altura em que haveria a possibilidade de introduzir gradualmente as crianças em estruturas de educação e cuidados de qualidade, até terem idade para iniciar a escolaridade formal. Nestes contextos de qualidade é fundamental dispor de pessoal bem formado, motivado, bem remunerado e respeitado pela comunidade. É necessário encarar a educação pré-escolar numa concepção mais ampla, dos 0 aos 6 anos de idade, inserida como primeira etapa da educação básica em estreita ligação com o 1.º ciclo, sob a tutela do ME (Bondioli; Mantovani, 1998). No entanto, as famílias são, e devem continuar a ser, o contexto primordial responsável pela educação das crianças, logo os apoios e cuidados educativos devem ser pensados e organizados segundo uma lógica de complementaridade e não de substituição (APEI, 2009; Bondioli, Manto-

vani, 1998; CNE, 2008; Dahlberg, Moss, Pence, 2003; OECD, 2004; Pinho, 2008; Portugal, 1992a, Portugal, 1992b; Portugal, 1998; UNICEF, 2008).

O CNE (2008) alerta para a tendência internacional do alargamento progressivo dos serviços destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, de acordo com as necessidades das famílias que trabalham, aliado à promoção de licenças de parentalidade mais amplas e também à garantia da qualidade educativa das estruturas de atendimento. Aponta também para a tendência das estruturas da educação (por exemplo o ME) se tornarem as entidades responsáveis pela coordenação de todos os serviços destinados às crianças dos 0 aos 6 anos de idade, o que de resto já acontece na Suécia. Seria desejável a promoção da coerência e coordenação entre as políticas e os serviços, sendo que a integração dos serviços poderia passar pelo trabalho em equipa entre profissionais de múltiplas valências, como a educação, a saúde, a cultura, o apoio social, etc., numa perspectiva de coesão social. Para o CNE (2008) manifesta-se ainda a tendência para uma descentralização de responsabilidades que permita soluções diversificadas com vista a responder a necessidades mais específicas e uma integração de serviços a nível local.

A Suécia foi o primeiro país a adoptar, em 1975, uma lei sobre licenças para assistência à família a ser partilhada pelos pais (Ariès; Duby, 1991). E a partir de 1980, o pai e a mãe passaram a ter direito a uma licença parental comum com uma duração de 12 meses por cada filho (Burguière, 1996). Nesta data, foi introduzida uma reforma sob a designação de “educação parental”. Esta reforma propôs que todos os futuros pais, de forma facultativa, tomassem parte de grupos de diálogo e formação durante a gravidez e o primeiro ano depois do nascimento da criança, privilegiando uma experiência comunitária, preservando o carácter comunitário da sociedade sueca, onde tudo o que integra o indivíduo ou o núcleo familiar na sociedade é privilegiado. Na Suécia, a criança é considerada, ao mesmo tempo, um cidadão de pleno direito e um indivíduo indefeso e é a sociedade no seu conjunto que é responsável por todas as crianças. Deste modo, não é a família que define os direitos das crianças mas o conjunto da coletividade, quer sob a forma de leis, quer sob a de proteção social (Ariès, Duby, 1991; Dahlberg, Moss, Pence, 2003).

No que respeita às hipóteses colocadas neste trabalho, conclui-se que, na Suécia, as mães trabalhadoras beneficiam de licença paga acompanhada de serviços de segurança social adequados até aos 18 meses de idade da criança, podendo prolongar-se em casos justificados da parte da criança (como crianças com deficiências) e que os pais têm o direito e podem, de facto, escolher o género de educação a dar aos seus filhos, nomeadamente escolhendo a melhor altura para a criança, entre os 12 e os 24 meses, ser admi-

tida na educação pré-escolar. A educação pré-escolar funciona como um processo contínuo dos 12 meses aos 5 anos, tutelada pelo ME e com um currículo próprio, existindo ainda a classe pré-escolar (6-7 anos) como articulação com a escolaridade obrigatória. Existem ainda diversas modalidades de ofertas de serviços de educação pré-escolar que se podem adequar às necessidades e escolhas dos pais, entre as quais se destaca a recente modalidade “voucher de cuidados infantis”.

Em Portugal, estas hipóteses não se revelaram verdadeiras. A licença parental é de 4 ou 5 meses e a licença parental alargada não é uma opção viável. Apesar de, em Portugal existir a possibilidade de gozar uma licença parental alargada, de usufruir de tempo não remunerado ou trabalhar a tempo parcial, a maior parte dos pais não pode prescindir de horas de trabalho e de vencimento. Por isso, a não ser que os benefícios financeiros do trabalho a tempo parcial aumentem, não é uma opção possível para as famílias portuguesas (OECD, 2004). Segundo a OCDE (OECD, 2004), Portugal tem uma taxa elevada de mulheres com trabalho a tempo inteiro, o que leva a uma maior necessidade de serviços de cuidados às crianças durante todo o dia, para crianças com idades inferiores a 3 anos. Além disso, para muitas mães portuguesas o horário de trabalho é um impeditivo de dedicarem aos filhos o tempo que desejariam. Assim, para a OCDE, a prioridade deveria ser permitir aos pais escolher o tipo de cuidados que preferem (incluindo os cuidados parentais), aproveitando melhor e ao mesmo tempo a capacidade dos serviços existentes. Para atingir este objetivo será necessário mudar a estrutura do mercado dos serviços de cuidados à criança que exige a “compra” destes serviços a tempo inteiro, o que constitui uma barreira desnecessária para uma maior utilização do trabalho a tempo parcial em Portugal. Os preços dos serviços de cuidados às crianças são elevados e trabalhar a tempo parcial não compensa, de maneira alguma. É, portanto, fundamental rever a estrutura das mensalidades, diferenciando-as consoante as horas de cuidados utilizadas. Propõe também que o Estado, em vez de financiar apenas as entidades prestadoras de serviços, reencaminhe uma parte do financiamento directamente para os pais, o que lhes iria conferir uma maior capacidade de escolha em termos de trabalho, de tipos de serviços de cuidados às crianças e entidades prestadoras. Este sistema contribuiria para melhorar a eficiência e o controlo dos custos entre os prestadores destes serviços. Os recursos poderiam ser orientados para os mais necessitados e também para melhorar a qualidade dos serviços existentes. A APEI (2009) considera fundamental organizar, em Portugal, serviços integrados para crianças dos 0 aos 6 anos que possam garantir diferentes tipos de resposta educativa (a tempo inteiro ou parcial de forma a compatibilizar com os projetos das famílias e os seus horários de trabalho), defendendo que a diversidade e escolha são

condições para a democracia. Também a OCDE (PT, 2000) chamou a atenção dos responsáveis portugueses para o erro estratégico da não abrangência do grupo etário dos 0 aos 3 anos nas prioridades políticas, reconhecendo que, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, dificilmente se conceberá que a educação comece aos 3 anos. Sendo Portugal o país da Europa com a mais alta taxa de mulheres trabalhadoras a tempo inteiro, é pertinente pensar onde e como são acolhidas as crianças deste grupo etário.

O investimento na educação e cuidados das crianças até aos 3 anos tem, segundo a OCDE (OECD, 2004), dois efeitos: proporciona condições sócias e educativas que conduzem ao desenvolvimento saudável das crianças e permitir aos pais conciliar a atividade profissional com a vida familiar, aumentando a taxa de atividade e produzindo mais riqueza. Em Portugal, um dos maiores obstáculos à organização de serviços integrados para a infância prende-se com a inexistência de uma política que considere a infância como um todo, no que diz respeito às crianças com menos de 6 anos, ao contrário do que acontece em muitos países da Europa, como por exemplo a Suécia (Coelho, 2005).

Para Bettye Caldwell, na sua comunicação no Simpósio Internacional Bebê XXI (Gomes-Pedro, 1995), num curto espaço de tempo, os serviços para a infância passaram de um serviço ignorado e utilizado por uma pequena parte da população a um serviço requisitado a nível universal, sendo assim absolutamente necessário melhorá-lo. Na opinião da autora, o termo que melhor define os cuidados educativos em creche é “*Educare*” ao incluir dois dos primórdios da educação. A palavra indica que não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e proteção durante os primeiros anos de infância, por outro lado, não se pode proporcionar esses cuidados e proteção sem se educar. Apresenta-se também como um novo serviço para a infância oferecendo educação e cuidado, adaptando-se ao mundo moderno como o equivalente à família alargada. Segundo a autora, o sistema *Educare* é um sistema englobante para onde se tem que trazer a componente de cuidados de saúde, ou seja, os programas para a infância deverão oferecer as componentes de educação e cuidado sob a forma de serviços integrados, numa perspectiva de coesão social (CNE, 2008; Coelho, 2005; UNICEF, 2008). Para uma educação de qualidade que considere as necessidades das crianças até aos 6 anos deve-se ter em conta a integração do cuidado e da educação, uma boa comunicação com as famílias e a atenção às suas condições de vida (Bairrão; Tietze, 1995; Campos, Cruz, 2006). Para Ana Maria Coelho (2005) os elementos básicos presentes num serviço de qualidade consistem num currículo e estratégias de avaliação adequadas em termos desenvolvimentais, uma baixa proporção adulto/criança, educadores com formação adequada, formação contínua sistemática, envolvimento dos pais e resposta às necessidades das crianças e das famílias. Segundo

o ME (PT, 1998) um ambiente de alta qualidade é um ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças assim como responde às necessidades das famílias.

Contudo, a OCDE (OECD, 2006) recomenda que se preserve a ludicidade como princípio pedagógico essencial na abordagem pedagógica a crianças até aos 6 anos, evitando uma escolarização precoce.

No que diz respeito à educação dos 2 / 3 aos 6 / 7 anos, a hipótese colocada neste trabalho é: a educação básica (como nível 1 do QEQ) prolonga-se num só nível até ao correspondente ao atual 2.º ano do 2.º CEB, começando aos 2 / 3 anos (ou um pouco antes), com os mesmos professores com a mesma formação e o mesmo estatuto. Ou seja, falamos de um conceito alargado de educação e cuidados para a infância, de modo a englobar crianças desde os 2 / 3 (ou um pouco menos, por exemplo 18 meses) até aos 12 anos. Segundo Fátima Neves (1999), na perspectiva da educação permanente, os sistemas de ensino deverão ser entendidos como um todo sequente e ordenado onde as transições entre os níveis acontecem naturalmente.

Tanto em Portugal como na Suécia não existe um processo contínuo dos 2 / 3 (ou um pouco menos) aos 11 / 12 anos, numa mesma escola básica, com o mesmo pessoal, com a mesma formação e estatuto. Em ambos os países existe uma educação pré-escolar desarticulada com a escolaridade obrigatória, em escolas separadas e com profissionais distintos. Contudo, na Suécia foi implementada uma nova Lei da Educação em julho de 2011 (Education Act), assim como algumas alterações ao currículo da educação pré-escolar (Lpfö 98). Esta lei vem clarificar a divisão de poder entre as autoridades locais e o governo e uma das mudanças é que a educação pré-escolar passa a fazer parte integral do sistema educativo, com o propósito de consolidar o seu estatuto como primeiro passo no sistema educativo e melhorar a sua qualidade (EURYDICE, 2010). Isto significa que o que é aplicável aos outros tipos de educação o será também à educação pré-escolar, incluindo todos os objectivos da educação. Também a função pedagógica da educação pré-escolar é reforçada com um currículo mais objectivo com novas metas para o desenvolvimento das crianças ao nível da linguagem, matemática, ciências e tecnologia. Como complemento, a responsabilidade pedagógica dos professores da educação pré-escolar foi clarificada e foi adicionado ao currículo um capítulo sobre as responsabilidades dos diretores pré-escolares assim como um capítulo sobre o acompanhamento, avaliação e desenvolvimento da ação pedagógica. Para fortalecer as competências de ensino dos docentes da educação pré-escolar foi implementado em 2009-2011 um pro-

grama de formação em serviço chamado *Boost for Preschool* e no outono de 2011 vai ser iniciado um novo currículo na formação de professores da educação pré-escolar, sendo que no outono de 2012 estará em funcionamento o novo sistema de inscrição destes professores (SE/MER, 2011). (ver [Quadro 10 e 11](#) em Anexo)

Nos dois países está-se a trabalhar, de acordo com o Processo de Bolonha, na mesma formação inicial para os educadores de infância e professores de ensino básico, sendo ainda precoce inferir sobre o sucesso ou aplicabilidade desta nova organização do ensino superior no que respeita a uma nova cultura e prática profissional. Em Portugal é possível, após uma licenciatura em educação básica, obter uma especialização em «Educação pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do ensino básico» e em «Ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico». Contudo, também é possível a especialização apenas em «Educação pré-escolar» ou «Ensino do 1.º ciclo do ensino básico», o que equivale a uma continuidade da situação cultural e profissional que se vive presentemente (Meireles-Coelho, Ferreira, Ferreira, 2009).

Na Suécia, a classe pré-escolar faz a transição entre a educação pré-escolar e a escola primária, enquanto em Portugal, na maioria dos casos esta articulação não passa da teoria. Em Portugal, desde os 6 anos até aos 12, existem dois ciclos no ensino básico sem qualquer articulação entre si, em escolas diferentes com docentes completamente distintos, passando de um 1.º ciclo com um professor para um 2.º ciclo com múltiplos professores e uma organização totalmente distinta. Na Suécia, a escolaridade obrigatória (dos 7 aos 16 anos) não apresenta rupturas ou descontinuidades, existindo uma adequação das práticas e conteúdos a cada nível etário. Se a inclusão da educação pré-escolar no sistema educativo, preconizada na nova lei, se realizar com sucesso, unindo-a numa mesma escola básica com os mesmos profissionais, a Suécia irá cumprir com o requisito acima mencionado, existindo um processo contínuo dos 2 / 3 (ou um pouco menos) aos 11 / 12 anos, numa mesma escola básica, com o mesmo pessoal, com a mesma formação e estatuto. Aliás, esse contínuo iniciar-se-á aos 12 / 18 meses e não aos 2 / 3 anos de idade.

Neste processo contínuo dever-se-ão trabalhar competências básicas, como preconizado no nível 1 do QEQ. Segundo o CNE, a organização da educação de base (ou educação básica) constrói-se, ou deve construir-se, numa lógica de competencialização, isto é, no sentido de munir as crianças com «competências fundadoras que abram e viabilizem as possibilidades de aceder ao conhecimento, à socialização harmoniosa e ao património cultural global da sociedade em que se inserem.» (CNE, 2008: 107). Defende que é funda-

mental que as instituições educativas assumam no seu currículo a importância da iniciação e desenvolvimento das competências básicas sem as quais qualquer cidadão ficará privado do sucesso dos seus percursos formativos e do seu desenvolvimento pessoal e social num processo de aprendizagem ao longo da vida. Todavia, a aquisição de competências básicas não pode ser encarada em termos de aquisição de conhecimentos mínimos mas antes numa lógica de aquisição otimizada de bases sólidas tendo em vista a transição para outros níveis de ensino e aprender a aprender (Neves, 1999).

A educação básica como preconizada pelas recomendações internacionais garante que não haja uma ruptura entre a educação pré-escolar e a escola primária (1.º CEB em Portugal), uma vez que este processo contínuo dos 2 / 3 anos (ou um pouco antes), com os mesmos professores com a mesma formação e o mesmo estatuto, é essencial para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

Concluimos então que, em Portugal não são cumpridas nenhuma das três hipóteses colocadas para este trabalho. Falta uma continuidade nos serviços e cuidados das crianças até aos 6 anos, tal como uma diversidade de modalidades para esta faixa etária. Estes dois factores iriam possibilitar um desenvolvimento global harmonioso das crianças, assim como uma efetiva conciliação entre a atividade profissional e a vida familiar. Esta falta de continuidade e diversidade conduz a problemas de qualidade e de acesso aos serviços para crianças com menos de 3 anos. Na Suécia, as hipóteses que se relacionam com a educação e cuidados às crianças até aos 3 anos revelaram-se verdadeiras. A terceira hipótese que se prende com o processo contínuo da educação básica também não se cumpre em Portugal e na Suécia, o governo elaborou uma nova lei que se espera que resolva o que falta para que esta hipótese também se verifique no país. Assim, conclui-se que, apesar de na Suécia não se cumprirem todos os requisitos das orientações internacionais para a educação e cuidados das crianças até aos 6/7 anos, Portugal precisa de olhar para o norte e seguir os passos de quem já percorreu mais caminho em direção à meta da aprendizagem ao longo da vida.

Finalizando esta investigação, realço o enriquecimento pessoal e profissional que proporcionou e lançou a esperança de que a educação das crianças, em especial até aos 6 anos se torne «uma experiência social, em contacto com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer.» (Delors, 1996: 21). A educação básica deve tornar-se um *continuum* educativo, um «indispensável “passaporte para a vida”» (Delors, 1996: 106) que desenvolva o «gosto por aprender, a sede e a alegria de conhecer e, portanto, o desejo e

possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda a vida» (Delors, 1996: 21).

Bibliografia

- APEI, ASSOCIAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (2009). *Direito à educação desde o nascimento: documento para discussão pública*. Lisboa: APEI.
- Ariès, Philippe; Duby, Georges (dir.) (1991). *História da vida privada, vol. V: Da Primeira Guerra Mundial aos nossos dias*. Porto: Afrontamento.
- Arroteia, Jorge (1993). *Estudos em educação comparada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bairrão, Joaquim; Tietze, Wolfgang (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bondioli, Anna; Mantovani, Susanna (1998). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed.
- Bronfenbrenner, Urie (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Burguière, André et al. (1996). *História da família, 4.º vol.: O Ocidente: industrialização e urbanização*. Lisboa: Terramar.
- Campos, Maria; Cruz, Sílvia (coords.) (2006). *Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cardona, Maria João (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- CDJS (2002). *Transições: da 1.ª infância à adolescência* (Atas do 2.º Encontro do Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia). Lisboa: CDJS (Centro Doutor João dos Santos).
- CDJS (2003). *Crises e rupturas: a criança, a família e a escola em sofrimento* (Atas do 3.º Encontro do Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia). Lisboa: CDJS.
- CoE (1996). *Carta Social Europeia Revista*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Coelho, Ana Maria Sarmiento (2005). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed.

Daly, Mary (ed.) (2007). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Delors, Jacques, *et al.* (1996a) *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO / *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996b.

EU (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of The European Qualifications Framework (EQF)*. / *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008.

EU (2009a) *Teacher Education Curricula in the EU: Final Report*. European Commission.

EU (2009b) *The Bologna Process*. Estrasburgo: EU.

EURYDICE (2007). *The education system in Sweden*. Bruxelas: EURYDICE.

EURYDICE (2007a). *Estruturas dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Educação de Adultos na Europa: Portugal, 2006-2007*. Lisboa: ME / GEPE.

EURYDICE (2007b). *Organização do sistema educativo em Portugal: 2006/07*. Bruxelas: EURYDICE.

EURYDICE (2009). *Fichas síntese nacionais sobre os sistemas educativos na Europa e reformas em curso: Portugal*. Bruxelas: EURYDICE.

EURYDICE (2010). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Sweden*. Bruxelas: EURYDICE.

Faure, Edgar / Commission Internationale sur le Développement de l'Education (1972a). *Learning to be*. Paris: Unesco. / *Apprendre à être*. Paris: UNESCO-Fayard, 1972b. / *Aprender a ser*. Lisboa – S. Paulo: Bertrand - Dif. Ed. do Livro, 1974.

Ferreira, Ana Bela (2005). *Funções da educação de infância: evolução de conceitos e práticas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ferreira, Maria de Fátima (2006a). *Do Pré-escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: procurando compreender a transição*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

- Ferreira, Maria Fernanda (2006b). *A articulação como continuidade educativa entre os dois primeiros níveis da educação básica: que expectativas!...* Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Ferrer, Ferran (1990). *Educación comparada: fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona: PPU.
- Garrido, José Luis García (1991). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Gomes-Pedro, João (coord.) (1995). *Bebé XXI: criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hummel, Charles (1977) *Education today for the world of tomorrow*. / *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*. Paris: UNESCO (IBE/BIE). / *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*. Lisboa: A. Ramos / CLB, 1979.
- Marchão, Amélia de Jesus (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, n.º 26, 33-40.
- Meireles-Coelho, Carlos (1989). *Currículo e metodologia no 1.º Ciclo do Básico: uma contribuição para melhorar o sucesso escolar*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos (1989b). *Para uma implementação curricular na educação pré-escolar em Portugal*. Provas complementares de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos; Ferreira, Ana Bela (2007). *Educação básica dos 3/4 aos 11/12 anos*. J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. Porto: SPCE, 178-189. ISBN: 978-989-8148-21-6.
- Meireles-Coelho, Carlos; Ferreira, Ana Bela; Ferreira, Lúcia (2009). *Ciclo 3 / 8 anos como primeira etapa da educação básica: condições e desafios*. Ferreira, Henrique; Bergano, Sofia; Santos, Graça; Lima, Carla (org.) *Investigar, avaliar, descentralizar: actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Comunicação n.º 68. [CdRom]. Bragança: SPCE e ESE/IPB. ISBN: 978-972-745-102-9.

- Meireles-Coelho, Carlos; Ferreira, Ana Bela; Neves, Maria de Fátima (2007). Educação básica dos 3/4 aos 11/12 anos: o caso da Madeira. Org. Paula Pequito e Ana Pinheiro. *Cianei: 2.º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 15/17-11-2007. Porto: Gailivro, 113-123. ISBN: 978-989-557-489-6.
- Mialaret, Gaston. (1975). L'éducation préscolaire dans le monde. Paris: UNESCO / *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes, 1976.
- Nabuco, Maria Emília (2002). Transição do pré-escolar para o ensino básico. *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, n.º 26, 55-61.
- Neves, Maria de Fátima (1999). *Continuidade e rupturas na educação básica: o caso português (a Escola do Senhor da Serra e a ESE de Viseu)*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- OECD/OCDE (1999). OECD country note: early childhood education and care policy in Sweden. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD/OCDE (2001). Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.
- OECD/OCDE (2004). Babies and Bosses: Políticas de Conciliação da Actividade Profissional e da Vida Familiar – Nova Zelândia, Portugal e Suíça, vol. 3. Lisboa: Direção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento.
- OECD/OCDE (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.
- OIT (1981). Convenção n.º 156, relativa à igualdade de oportunidades e de tratamento para os trabalhadores de ambos os sexos: Trabalhadores com responsabilidades familiares. Genebra: OIT (Organização Internacional do Trabalho).
- Oliveira, Zilma; Mello, Ana M.; Vitória, Telma; Ferreira, Maria C. (1992). *Creches: Crianças, Faz de Conta & C.ia*. Petrópolis: Vozes.
- Pinho, Ana Mafalda (2008). Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, Gabriela (1992a). Creches, bebés e desenvolvimento: uma questão já antiga... *Cadernos CIDIne*, n.º3, 7-13.
- Portugal, Gabriela (1992b). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIne.
- Portugal, Gabriela (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da*

adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.

PT (1980). Decreto-Lei n.º 553/80, D.R. n.º 270, 1.ª série de 1980-11-21, 3945 a 3956:

Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

PT (1986). Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE), D.R. n.º 237, 1.ª

série de 1986-10-14, 3067 a 3081: estabelece o quadro geral do sistema educativo; alterada pela primeira vez (nos artigos 12.º, 13.º, 31.º e 33.º) pela Lei n.º

115/97, D.R. n.º 217, Série I-A de 1997-09-19, 5082 a 5083; alterada pela

segunda vez (nos artigos 11.º, 12.º, 13.º, 31.º e 59.º), republicada e renumerada na sua totalidade pela Lei n.º 49/2005, D.R. n.º 166, Série I-A de 2005-08-30,

5122 a 5138; alterada pela terceira vez (no n.º 4 do artigo 6.º) pela Lei n.º

85/2009, D.R. n.º 166, Série I de 2009-08-27, 5635 a 5636.

PT (1990-2005). Decreto-Lei n.º 139-A/90, DR, 1.ª série, n.º 98, 1.º supl., de 1990-04-

28, 2040-(2) a 2040-(19), aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de

Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Alterado pelo

Decreto-Lei n.º 105/97, D.R. n.º 99, Série I-A de 1997-04-29, 1944 (nos art. 56.º

e 57.º); pelo Decreto-Lei n.º 1/98, D.R. n.º 1, Série I-A de 1998-01-02, 2-28

(com nova versão integral); Decreto-Lei n.º 121/2005, D.R. n.º 142, Série I-A de

2005-07-26, 4369-4371 (nos art. 80.º e 81.º, revogando o art. 121.º);

PT (1997). Decreto-Lei n.º 133-A/97, D.R. n.º 124, Suplemento, Série I-A de 1997-05-30,

2624-(2)-2614-(7), define o regime de licenciamento e de fiscalização da presta-

ção de serviços e dos estabelecimentos em que sejam exercidas atividades de apoio social do âmbito da segurança social relativas a crianças, jovens, pessoas

idosas ou pessoas com deficiência, bem como os destinados à prevenção e repa-

ração de situações de carência, de disfunção e de marginalização social; alterado

(no artigo 27.º) pelo Decreto-Lei n.º 268/99, D.R. n.º 163, Série I-A de 1999-07-15,

4410-4411, que estabelece a obrigatoriedade de um livro de reclamações. –

Revoga o Decreto-Lei n.º 30/89, D.R. n.º 20, Série I de 1989-01-24, 312-317;

regulamentado pelo Despacho Normativo n.º 99/89, D.R. n.º 248, Série I de 1989-

10-27, 4789-4792, que aprova as normas reguladoras das condições de instala-

ção e funcionamento das creches com fins lucrativos; que revoga o Decreto-Lei

n.º 350/81, D.R. n.º 294, Série I de 1981-12-23, 3347-3349, define o regime de

licenciamento e funcionamento dos estabelecimentos com fins lucrativos que

prossigam atividades de apoio social a crianças, jovens, deficientes e idosos;

regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 69/83, D.R. n.º 162, Série I de

1983-07-16, 2610-2612.

PT (1997). Decreto-Lei n.º 147/97, D.R. n.º 133, Série I-A de 1997-06-11, 2828 a 2834, estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento; revoga o Decreto-Lei n.º 173/95, D.R. n.º 166, Série I-A de 1995-07-20, 4644 a 4646 e o Decreto-Lei n.º 381-F/85, D.R. n.º 224, 2.º Suplemento, Série I de 1985-09-28, 3232-(7)

PT (1997). Lei n.º 5/97. D.R. n.º 34, Série I-A de 1997-02-10, 670-673: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. – Revoga a Lei n.º 5/77. D.R. n.º 26, Série I de 1977-02-01; regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 542/79, D.R. n.º 300, 12.º Suplemento, Série I de 1979-12-31, 3478 (301)-3478 (307), que aprova o estatuto dos jardins de infância do Ministério da Educação.

PT (1997b). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

PT (1998). Qualidade e projecto na educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

PT (1990). Decreto-Lei n.º 372/90, D.R. n.º 274, Série I de 1990-11-27, 4848-4850. Disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação. Revoga a Lei n.º 7/77. D.R. n.º 26, Série I de 1977-02-01, 175. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 80/99, D.R. n.º 63, Série I-A de 1999-03-16, 1454-1456.

PT (2000). A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal: relatório preparatório. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

PT (2000). Decreto-Lei n.º 241/2001, D.R. n.º 201, Série I-A de 2001-08-30, 5572-5575: define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

PT (2005a). Manual de Processos-Chave: Creche. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

PT (2005b). Modelo de Avaliação da Qualidade: Creche. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

PT (2006). Respostas sociais: nomenclaturas/conceitos. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Direção-Geral da Segurança Social, da Família e da

Criança.

- PT (2008). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos: relatório do estudo. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- PT (2009). Portaria n.º 782/2009. DR, 1.ª série, n.º 141, 2009-07-23, 4776 a 4778: regula o Sistema Nacional de Qualificações.
- PT (2009a). Parentalidade: Bom para os pais, melhor para os filhos. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, DGSS (Direção-Geral da Segurança Social).
- PT (2009b). Parentalidade: maternidade, paternidade, adoção. Guias práticos. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, DGSS.
- Rocha, Maria; Couceiro, Maria Edite; Madeira, Maria Inês (1996). Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento). Guiões Técnicos, n.º 4. Lisboa: Direção-Geral da Ação Social / Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Save the Children (2009). State of the World's Mothers 2009: Investing in the Early Years. Connecticut: Save the Children.
- SE, Sweden (1999). Early childhood education and care policy in Sweden: background report prepared for the OECD thematic review. Stockholm: Ministry of Education and Science.
- SE (2011). Status and pedagogical task of preschool to be strengthened. Fact sheet. Stockholm: Ministry of Education and Research.
- Skolverket (1994). Curriculum for the compulsory school system, the preschool class and the leisure-time centre: Lpo 94. Stockholm: SNAE, Swedish National Agency for Education.
- Skolverket (1998). Curriculum for the pre-school: Lpfö 98. Stockholm: SNAE.
- Skolverket (2004). Pre-school in transition: A national evaluation of the Swedish pre-school. Stockholm: SNAE.
- Skolverket (2006). Descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden 2006. Stockholm: SNAE.
- Skolverket (2007). Five year with the maximum fee: English summary of Report 294. Stockholm: SNAE.
- UN (1948). The Universal Declaration of Human Rights. / Declaração Universal dos Direi-

tos Humanos. Paris: United Nations.

UN (1966). Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas. Paris: UN.

UN (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque: UNICEF.

UNESCO (1990). World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand. / Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990; Unesco, 1998.

UNESCO (2001). Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). Relatório de Monitoramento Global 2005 de Educação para Todos: O Imperativo da Qualidade. Paris: UNESCO.

UNESCO (2006). Relatório de Monitoramento Global 2007 de Educação para Todos: Bases Sólidas: Educação e Cuidados na Primeira Infância. Paris: UNESCO.

UNESCO no Brasil (2008). Relatório de Monitoramento Global 2008 de Educação para Todos, Brasil 2008. Paris: UNESCO.

UNICEF (2008). Report Card 8: A transição dos cuidados na primeira infância. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF.

Vasconcelos, Teresa (1999). Educação de Infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 22, 93-115.

Vasconcelos, Teresa (2002). Entrevista Temática: Continuidade educativa nas 1.^{as} etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1.º Ciclo). *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, n.º 26, 04-08.

Vasconcelos, Teresa (2007). Educação de Infância: problemáticas e desafios. *Noesis*, n.º 69, 50-55.

Vasconcelos, Teresa; Assis, Arlete (2008). Documentos Curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In Pacheco, José Augusto (org.), *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Vilhena, Graça; Silva, Maria Isabel (2002). A organização da componente de apoio à família. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

Anexos

Quadro 1- Quadro-síntese das modalidades de educação e cuidados para a infância em Portugal

Entidade promotora	Administração Pública			Administração Privada			
	Estado		Autarquias				
Tipos de atendimento	ME	MTSS	Municípios	IPSS	Estabelecimentos com fins lucrativos	Empresas	Cooperativas Associações
<i>Creche</i>		X	X	X	X	X	X
<i>Creche e JI</i>		X		X			
<i>Ama</i>		X					
<i>Mini-creche</i>				X			
<i>Creche familiar</i>		X		X			
<i>Jardim de infância</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Animação infantil e comunitária</i>	X						X
<i>Educação de infância itinerante</i>	X						X
<i>Atividades de animação socioeducativa</i>		X	X	X	X	X	X

(PT, 2000)

Quadro 2- Legislação em Portugal para o atendimento a crianças dos 0-3 anos de idade

Decreto-Lei n.º 350/81 , de 23 de dezembro	Obriga os equipamentos sociais e de exercício de atividades com fins lucrativos, no campo da segurança social, a possuírem um licenciamento prévio.
Decreto Regulamentar n.º 69/83 , de 16 de julho	Regulamenta o Decreto-Lei n.º 350/81.
Decreto-Lei n.º 30/89 , de 24 de janeiro	Reforça a capacidade fiscalizadora dos Centros Regionais de Segurança Social sujeitando-lhes o licenciamento prévio de instalações e funcionamento de estabelecimentos que desenvolvem atividades de apoio social no âmbito da ação social exercida pela Segurança Social.
Despacho Normativo n.º 99/89 , de 27 de outubro	Aprova as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos.
Decreto-Lei n.º 133-A/97 , de 30 de maio	Substitui o Decreto-Lei n.º 30/89, estabelecendo uma nova regulamentação dos estabelecimentos e serviços privados em que sejam exercidas atividades de apoio social do âmbito da Segurança Social. Estabelece o regime de licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos e serviços de apoio social no âmbito da Segurança Social.
Decreto-Lei n.º	Altera o artigo 27º do Decreto-Lei n.º 133-A, estabelecendo a obrigatoriedade

268/99 , de 15 de julho	de um livro de reclamações.
--------------------------------	-----------------------------

(Pinho, 2008)

Quadro 3- Legislação em Portugal para a educação pré-escolar

Quadro legislativo específico da educação pré-escolar	
Decreto-Lei n.º 542/79 , de 31 de dezembro	Aprova o estatuto dos jardins de infância do Ministério da Educação.
Lei n.º 46/86 , de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo.
Decreto-Lei n.º 139-A/90 , de 28 de abril, com alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.º 105/97 , de 29 de abril, n.º 1/98 , de 2 de janeiro, n.º 121/05 , de 26 de julho e n.º 229/05 , de 29 de dezembro	Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
Decreto-Lei n.º 372/90 , de 27 de novembro	Direitos e deveres inerentes à participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema educativo.
Lei n.º 5/97 , de 10 de fevereiro	Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-Escolar, define a rede, os princípios gerais e os princípios pedagógicos, bem como os princípios de organização.
Decreto-Lei n.º 147/97 , de 11 de junho	Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.
Despacho n.º 4734/97 , de 26 de julho	Determina o apoio financeiro para aquisição de material nos estabelecimentos públicos do Ministério da Educação.
Portaria n.º 583/97 , de 1 de agosto	Autoriza, segundo determinadas condições, um horário de funcionamento superior a 40 horas semanais aos estabelecimentos de educação pré-escolar.
Despacho n.º 5220/97 , de 10 de julho, D.R. n.º 178, II série, de 4 de agosto	Define as Orientações curriculares para a educação pré-escolar.
Despacho conjunto n.º 258/97 , de 21 de agosto	Fornece orientações quanto ao material mínimo de qualquer estabelecimento de educação pré-escolar.
Despacho conjunto n.º 268/97 , de 25 de agosto	Define critérios pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.
Despacho conjunto n.º 291/97 , de 4 de setembro	Define as normas que regulam a atribuição de apoio financeiro pelo Estado no domínio das infra-estruturas, equipamentos e apetrechamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar.
Despacho conjunto n.º 300/97 , de 4 de setembro	Normas que regulam as comparticipações familiares.
Lei n.º 115/97 , de 19 de setembro	Introduz alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo.
Despacho conjunto n.º 414/97 , de 3 de	Normas que regulam a nomeação do júri do concurso de

novembro	acesso ao apoio financeiro.
Decreto-Lei n.º 115-A/98 , de 4 de maio	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.
Decreto-Lei n.º 80/99 , mde 16 de março	Alteração do Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro.
Despacho n.º 10319/99 , de 26 de maio	Aprova a educação pré-escolar itinerante.
Protocolos de Cooperação Tripartidos (com atualização anual)	Protocolos entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social e a: 1. Associação Nacional dos Municípios Portugueses 2. União das Instituições Particulares de Solidariedade Social, União das Misericórdias Portuguesas e União das Mutualidades Portuguesas 3. Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
Decreto-Lei n.º 241/01 , de 30 de agosto	Define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
Despacho n.º 8493/04 , de 27 de abril	Define as prioridades de admissão de crianças nos jardins de infância da rede pública.
Despacho Conjunto n.º 114/05 , de 7 de fevereiro	Atualiza os apoios financeiros do Estado que são atualizados anualmente através de despacho para a componente de apoio à família nos jardins de infância da rede nacional.
Despacho n.º 12591/2006 (2.ª série), de 16 de junho	Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta de atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.
Quadro legislativo específico da educação pré-escolar privada	
Decreto-Lei n.º 553/80 , de 21 de novembro	Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.
Despacho n.º 156/88 , de 28 de setembro	Estabelece a linha de crédito bonificado ao qual poderão ter acesso os estabelecimentos de ensino particular.
Lei n.º 5/97 , de 10 de fevereiro	Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, define a rede, os princípios gerais e os princípios pedagógicos, bem como os princípios de organização.
Decreto-Lei n.º 147/97 , de 11 de junho	Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.
Despacho Conjunto n.º 291/97 , de 4 de setembro	Define as normas que regulam a atribuição de apoio financeiro pelo Estado no domínio das infra-estruturas, equipamentos e apetrechamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar.
Despacho n.º 1058/98 , de 17 de janeiro	Estabelecimento de contratos de desenvolvimento para

	a educação pré-escolar entre os titulares dos estabelecimentos de ensino particular e o Ministério da Educação.
Despacho Conjunto n.º 413/99 , de 15 de maio	Define o regime de acesso e normas de financiamento do sistema de apoio às IPSS, designado por Fundo de Compensação Socioeconómico.

(EURYDICE/UP, 2007b; PT, 1997a)

Quadro 4- Administração da educação pré-escolar

Nível	Funções
Central	- Concepção, definição normativa, planeamento, coordenação global e avaliação.
Regional (Continente) (Direcções Regionais de Educação) Centros Regionais de Segurança Social	- Coordenação, apoio aos estabelecimentos de ensino, gestão de recursos: humanos, materiais e financeiros; - Ação social escolar e apoio à infância, ação pedagógica; - Coordenação e apoio técnico e financeiro aos estabelecimentos das IPSS.
Autárquico (Municípios)	- Organização e financiamento da componente de animação sociofamiliar, nomeadamente: refeições, prolongamentos de horário e transportes escolares; - Gestão de recursos materiais (até ao 1.º ciclo inclusive), no que respeita a escolas e equipamentos.

(PT, 2000)

Quadro 5- Competências do Estado através do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Competências do Estado através do ME	Competências do Estado através do MTSS
Criar uma rede pública de educação pré-escolar generalizando a oferta dos respectivos serviços de acordo com as necessidades;	Assegurar a componente de apoio à família, designadamente no desenvolvimento de atividades de animação socioeducativa, de acordo com as suas necessidades;
Apoiar a criação de estabelecimentos de educação pré-escolar por outras entidades da sociedade civil, na medida em que a oferta disponível seja insuficiente;	Contribuir para a realização dos objetivos de educação pré-escolar definidos na Lei-Quadro, minorando os efeitos da ausência da família;
Definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos organizativo, pedagógico e técnico e assegurar o seu efetivo cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, da avaliação e da fiscalização;	Assegurar um serviço de refeições, sempre que necessário;
Privilegiar as zonas carenciadas de cobertura da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar.	Assegurar um prolongamento de horário para além do funcionamento normal dos estabele-

	cimentos de educação pré-escolar;
	Garantir que as atividades de apoio à família sejam parte integrante do projeto educativo dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
	Assegurar a existência de pessoal habilitado ao desenvolvimento das atividades que integram esta componente e contribuir para a sua formação contínua.

(PT, 2000)

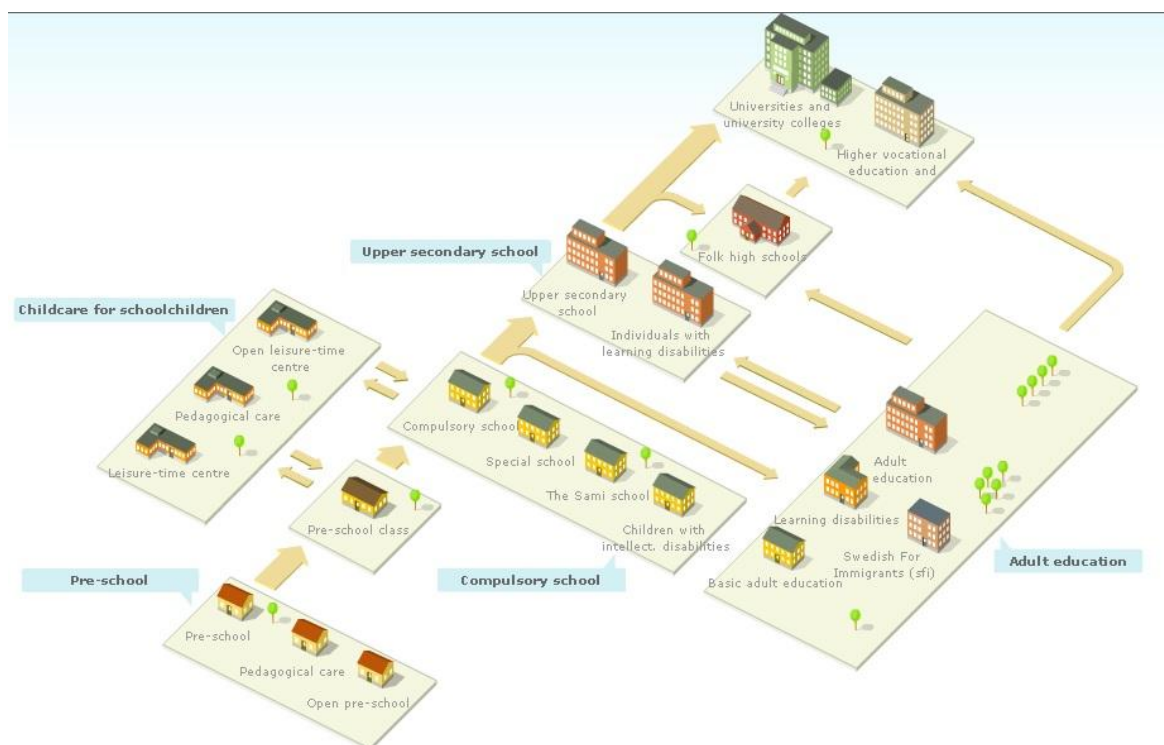
Quadro 6- Síntese das modalidades de Subsídio Parental Inicial

Situação	Duração do Subsídio	Quanto recebe (% da remuneração de referência)
Subsídio parental inicial*	120 dias 150 dias	100% 80%
Subsídio parental inicial partilhado*	150 (120+30) dias 180 (150+30) dias	100% 83%
Se houver gémeos	Mais 30 dias por cada gémeo além do primeiro	100%
Subsídio parental inicial exclusivo do pai	10 dias obrigatórios 10 dias facultativos (a cada um destes períodos acrescem mais 2 dias por cada gémeo além do primeiro)	100%
Subsídio parental inicial alargado	Até 6 meses (3 para o pai, 3 para a mãe)	25%

* inclui os períodos de licença que só podem ser gozados pela mãe (as 6 semanas obrigatórias logo após o parto e até 30 dias facultativos antes do parto)

(Pt/MTSS, 2009a; Pt/MTSS, 2009b)

Quadro 7- Sistema Escolar Sueco



Quadro 8- Sistema de taxa máxima no Sistema Pré-escolar Sueco

Taxa máxima na educação pré-escolar (crianças entre 1-5 anos de idade)		
	Taxa máxima (SEK ⁹)	Percentagem do orçamento familiar (%)
Um filho	1.260	3
Dois filhos	840	2
Três filhos	420	1
Quatro filhos	Sem taxa	-
Taxa máxima nas atividades extracurriculares (crianças entre 6-12 anos de idade)		
Um filho	840	2
Dois filhos	420	1
Três filhos	420	1
Quatro filhos	Sem taxa	-

(EURYDICE, 2007)

⁹ 1 SEK = 0,110032 EUR (conversão em 21/07/2011)

Quadro 9- Domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro)

Domínios de habilitação para a docência	Níveis e ciclos abrangidos	Especialidade do grau de mestre	Créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudo conducente ao grau de mestre
Educador de infância	Todas as áreas da educação pré-escolar	Educação Pré-Escolar	30 créditos em Português. 30 créditos em Matemática. 30 créditos em Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal). 30 créditos em Expressões.
Professor do ensino básico: 1.º ciclo.	Todas as áreas do 1.º CEB.	Ensino do 1.º CEB.	
Educador de infância e professor do ensino básico: 1.º ciclo.	Todas as áreas da educação pré-escolar e do 1.º CEB.	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.	
Professor do 1.º e do 2.º CEB.	Todas as áreas do 1.º CEB e Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza do 2.º CEB.	Ensino do 1.º e do 2.º CEB.	

Quadro 10- Nova Lei da Educação Sueca (Education Act)

• A educação pré-escolar passa a ser uma forma distinta de educação;
• Todos os objetivos passam a ser comuns a todas as formas de educação;
• Aplicam-se as mesmas regulamentações às pré-escolas municipais e independentes (privadas);
• Os conceitos “ensinar” e “educação” empregam-se também à educação pré-escolar;
• Introdução de disposições acerca do trabalho sistemático na qualidade das atividades pré-escolares;
• Criação do posto de diretor da pré-escola;
• Clarificação da regulamentação da habilitação profissional do professor da educação pré-escolar;
• Possibilidade de nova carreira como professor da educação pré-escolar sénior (licenciado ou com grau superior);
• O currículo aplica-se às pré-escolas municipais e privadas;
• Maior responsabilidade por um ambiente adequado na pré-escola a todos os níveis, nomeadamente ao nível do tamanho e composição do grupo de crianças;
• Regulamentação pela lei do apoio à língua materna e fomentação de diálogos individuais com os pais.

(SE/MER, 2011)

Quadro 11- Revisão do Currículo Pré-escolar Sueco

•Objetivos específicos para o desenvolvimento das crianças ao nível da linguagem, matemática, ciências e tecnologia;
•Clarificação das responsabilidades pedagógicas dos professores da educação pré-escolar;
•Um novo capítulo sobre a avaliação, acompanhamento e desenvolvimento da educação pré-escolar;
•Um novo capítulo sobre as responsabilidades do diretor dos centros de educação pré-escolar.

(SE/MER, 2011)